

¿Qué Universidad para el Siglo XXI?

José María Hernández Díaz

Resumen:

¿Qué universidad para el siglo XXI? Es un breve ensayo que se pregunta por el sentido de la universidad en el presente y futuro próximo del siglo XXI. Para ello, en primer lugar revisa la viabilidad de los modelos clásicos de universidad y las misiones que suelen atribuirse a las universidades en la etapa contemporánea (transmisión del saber, producción del conocimiento y difusión de la alta cultura), que suelen sintetizarse en docencia, investigación y difusión del conocimiento y transferencia del mismo. A continuación se pasa revista a los nuevos y viejos actores de una universidad que ante todo es cambio y adaptación (profesores, estudiantes y técnicos de servicios universitarios). En tercer lugar se aborda el complejo tema del desafío de pensar y gobernar la universidad de las próximas décadas. Finalmente, se hace una apuesta firme por una universidad humanista, con paideia, atenta a los nuevos paradigmas emergentes, en obligada confrontación con los modelos funcionalistas que el neocapitalismo anglosajón pretende asignar a la universidad del siglo XXI.

Palabras clave:

universidad; siglo XXI; docencia; investigación; transferencia; paideia; humanismo

Que Universidade para o Século XXI?

Resumo: *Que universidade para o século 21?* É um pequeno ensaio que indaga sobre o significado da universidade no presente e no futuro próximo do século XXI. Para isso, primeiro analisa a viabilidade dos modelos clássicos da universidade e das missões que lhe costumam ser atribuídas na fase contemporânea (transmissão de conhecimento, produção de conhecimento e disseminação de alta cultura), que costumam ser sintetizadas em ensino, pesquisa e disseminação do conhecimento e sua transferência. Em seguida, faz-se uma revisão dos novos e antigos atores de uma universidade que está, acima de tudo, em mudança e adaptação (professores, alunos e técnicos de serviço universitário). Terceiro, é abordada a complexa questão do desafio de pensar e governar a universidade nas próximas décadas. Por fim, assume-se um firme compromisso com uma universidade humanista, com *paideia*, atenta aos novos paradigmas emergentes, em confronto forçado com os modelos funcionalistas que o neo-capitalismo anglo-saxónico pretende atribuir à universidade do século XXI.

Palavras-chave: universidade; século 21; ensino; pesquisa; transferência; *paideia*; humanismo

What University for the 21st Century?

Abstract: *What university for the 21st century?* It is a short essay that asks about the meaning of the university in the present and near future of the 21st century. To do this, it first reviews the viability of the classic university models and the missions that are usually attributed to universities in the contemporary stage (transmission of knowledge, production of knowledge and dissemination of high culture), which are usually synthesized in teaching, research and dissemination of knowledge and its transfer. Next, the new and old actors of a university that is above all change and adaptation (professors, students and university service technicians) are reviewed. Third, the complex issue of the challenge of thinking and governing the university in the coming decades is addressed. Finally, a firm commitment is made to a humanist university, with *paideia*, attentive to the new emerging paradigms, in forced confrontation with the functionalist models that Anglo-Saxon neo-capitalism intends to assign to the university of the 21st century

Keywords: university; 21st century; teaching; research; transfer; *paideia*; humanism

Quelle Université pour le 21e Siècle?

Résumé: *Quelle université pour le 21e siècle?* C'est un court essai qui interroge sur la signification de l'université dans le présent et le futur proche du 21e siècle. Pour ce faire, il passe d'abord en revue la viabilité des modèles universitaires classiques et les missions qui sont généralement attribuées aux universités au stade contemporain (transmission des savoirs, production des savoirs et diffusion de la haute culture), qui sont généralement synthétisées dans l'enseignement, la recherche, et la diffusion des connaissances et leur transfert. Ensuite, une revue est faite des acteurs nouveaux et anciens d'une université qui est avant tout changement et adaptation (professeurs, étudiants et techniciens de service universitaire). Troisièmement, la question complexe du défi de penser et de gouverner l'université dans les décennies à venir est abordée. Enfin, un engagement ferme est pris pour une université humaniste, avec *paideia*, attentive aux nouveaux paradigmes émergents, en confrontation forcée avec les modèles fonctionnalistes que le néo-capitalisme anglo-saxon entend attribuer à l'université du XXIe siècle.

Mots clés: université ; XXI siècle ; enseignement ; recherche ; transfert ; *paideia* ; humanisme

Introducción

La pregunta por la universidad, por las entrañas y devenir de esta institución nacida en la Europa medieval, y que permanece activa hasta hoy, es recurrente en el tiempo, como no puede ser de otra manera en una institución tan universal y de tanta significación para todos los países del mundo. La proyección que la universidad tiene sobre la vida política, el desarrollo económico, científico, cultural de cualquier sociedad de nuestro tiempo es incalculable, y parece que no es discutible su existencia, aunque con el tiempo varíe en parte su perfil y orientación. Por tanto, tiene sentido esforzarse en pensar por el ser y el proyecto de actuación de la universidad, en el presente y en el devenir inmediato.

Estamos en la tercera década de un siglo XXI, que ya no es tan nuevo, y parece oportuno preguntarse, imaginar y tratar de responder muchas de estas inquietudes, cuando surgen voces disidentes, de procedencia funcionalista y empresarial, que cuestionan la identidad de la universidad como institución y sus funciones.

La indefinición que ofrece a veces la universidad sobre el proyecto inicial, el viraje y presiones a que es sometida, y algunas dudosas prácticas científicas que pervierten su naturaleza y aplicación a los problemas y demandas reales conducen a muchos estudiosos sobre la universidad a repensar el papel que debe ofrecer en este ya más que iniciado siglo XXI. Por ejemplo, Stefan Collini se pregunta, *What are universities for?* (Collini, 2012).

Son respetados estudiosos los que hablan de una universidad en ruinas (Readings, 1996), la que está rotundamente concebida y al servicio del neoliberalismo más absorbente, mecanicista e interpretada en exclusiva en los términos que se derivan de la pura contabilidad productivista de resultados en aquellos factores que han sido sesgadamente preestablecidos como criterios de calidad. Es la universidad en que prevalece la calidad derivada de una cantidad que antes ha filtrado los instrumentos y objetivos de ese control.

Otros autores, como Llovet, observan con enorme preocupación el declive acelerado que padecen las humanidades en este modelo de universidad (Llovet, 2011).

Un cualificado grupo de opiniones sobre la universidad nos desvela testimonios y análisis sobre la oportunidad perdida y en realidad la sensación de un naufragio generalizado que destila la universidad en los inicios del siglo XXI, cuando se ve sometida a una presión formidable del neoconservadurismo, llámese neoliberalismo europeo y mundial, sea Plan Bolonia o políticas para la universidad emergidas desde la OCDE (Hernández, Delgado-Gal, & Pericay, 2013).

María Lourdes González Luis, desde otra perspectiva, se/nos interroga por la razón de ser de la universidad que conocemos, donde desempeñamos nuestra actividad, y a la que deseamos mejorar con nuestras reflexiones (González Luis, 2015).

Entre otras posibles, también expresamos la posición mantenida en pensamientos críticos y constructivos de actualidad que hemos expuesto recientemente en *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada* (Hernández Díaz, 2021). Ahí se ofrece una crítica justificada sobre algunos de los procesos que pervierten los objetivos principales de una universidad de nuestro tiempo defensora de pautas humanizadoras, así como algunas rutas hacia una universidad deseada, aunque sometida a la incertidumbre.

Este tipo de apreciaciones, que expresan una creciente preocupación por la oscilante dirección de la brújula que la institución universitaria debe seguir, nos invita a adoptar el interpelante título que hemos dado a este artículo, ¿Qué universidad para el siglo XXI?, que no deja de ser arriesgado, y que por supuesto viene cargado mucho más de preguntas e incertidumbres que de seguridades. Tantas como los profundos cambios que se anuncian para el siglo XXI y sus instituciones educativas, que de forma inevitable van a estar situadas en el filo permanente arriesgado de la cresta del cambio, en la formación de unos ciudadanos que se han de mover siempre desde el observatorio del cambio (Harari, 2020).

Nos encontramos dentro de este siglo XXI en un nuevo y cambiante contexto social, cultural y universitario, en plena era de la información (Castells, 1999) que nos invita a aceptar el reto de pensar y actuar desde una universidad dinámica con criterios de servicio y utilidad para atender las dinámicas sociales, económicas y técnicas que emergen y cambian a una velocidad vertiginosa, nunca conocida en toda la historia precedente de la humanidad y de la universidad.

1. Misiones de la universidad y paradigmas emergentes

Hemos de partir de la condición histórica propia de toda institución creada por hombres y sociedades en una fase de su evolución. La universidad lo es, posee esa condición histórica. Nace como tal en la Europa medieval, y a lo largo de los siglos posteriores ha ido adaptando parte de su función original (difusión del saber) a nuevas demandas que le han sido requeridas (Charle & Verger, 2012).

Francisco Giner de los Ríos, en sus «Escritos sobre la universidad», escribía a fines del siglo XIX (Giner de los Ríos, 1990) que entonces existían en el mundo tres prototipos dominantes de universidad: el inglés orientado a la alta formación cultural de los dirigentes; el alemán o humboldtiano concebido para crear ciencia mediante la investigación y formar investigadores en plena libertad de pensamiento y acción; el modelo latino de universidad representado con preferencia por Francia, que se dirigía a la formación de los profesionales que necesitaba la administración del Estado. Su aspiración de pedagogo visionario no era otra que la de hacer confluír en un modelo nuevo de universidad aquellos elementos que consideraba más positivos en cada uno de los tres citados. Parece que la síntesis de ellos representaba para él el modelo ideal

de universidad. Por esto todos sus escritos, y las instituciones pedagógicas y científicas de nivel superior que promovió, se encaminaban a la regeneración social, pero con el soporte de un nuevo tipo de universidad. Así sucede, por ejemplo, con la Junta de Ampliación de Estudios (JAE) dirigida por el premio Nobel de medicina en 1906, Santiago Ramón y Cajal, desde su creación en 1907 como institución impulsora de la renovación universitaria, de la pedagogía y de la ciencia española a un tiempo. Giner mantuvo siempre por la JAE una especial predilección, consciente del papel transformador que podía e iba a desempeñar sobre la universidad, la ciencia y el conjunto de la población, y en proyección descendente sobre toda la sociedad.

Decía el filósofo español José Ortega Gasset (Ortega, 1982) en su conocida obra «Misión de la universidad» (1930) que eran tres las misiones de la universidad contemporánea. La primera de todas era la de formar los mejores profesionales en los diferentes ramos de la economía, la sociedad y la administración. La segunda misión es la de generar conocimiento y ciencia, investigar y formar investigadores en todos los campos del saber y la ciencia. La tercera misión es la de difundir la cultura, la alta cultura, tanto entre los estudiantes y miembros de la institución universitaria como en los sectores sociales privados de ella, en cualquier espacio geográfico donde pueda alcanzar la universidad, y a esta última tarea le asignó el nombre de extensión universitaria.

Ambas propuestas interpretativas, la de Giner y la de Ortega, sobre las funciones y misiones de la universidad contemporánea, pueden resultarnos útiles, como punto de partida de nuestra reflexión, aunque aceptando que el tiempo discurre, *tempus fugit*, y los cambios producidos en la sociedad y en la universidad en el último siglo son muy elocuentes y penetrantes. Nuestras sociedades han cambiado profundamente, y la universidad de ninguna manera puede resultar ajena a tales movimientos, dado el carácter identitario e histórico de su ser social. Por ello tal vez debamos formularnos preguntas, y ofrecer reflexión crítica sobre el presente de las funciones/misiones clásicas de la universidad, así como tratar de vislumbrar el camino hacia donde se dirige la universidad en las próximas décadas de nuestro siglo XXI, tal vez explorando cómo atribuir nuevas misiones a esta institución histórica que es la universidad, o ajustando y modificando las ya mencionadas.

La función formativa de los profesionales que necesita la sociedad al nivel más elevado parece continuar erigiéndose en una tarea indiscutible que se le encarga a la universidad, aunque deban superarse actitudes desdeñosas de algunos actores (individuales o institucionales) respecto a la importancia menor o inferioridad que ha de ocupar la docencia respecto a la investigación en la dedicación de un docente a su actividad profesional en la universidad, lo que vulgarmente algunos denominan carga de trabajo. Lo cierto es que parece que las administraciones públicas van a continuar necesitando profesores, médicos, juristas, farmacéuticos, economistas, especialistas

varios de la asistencia social, que deben formarse al nivel más elevado posible en las universidades.

Carecemos en absoluto de certezas sobre el tipo de profesiones y empresas que van a nacer y las que también van a desaparecer dentro de este proceso de cambio imparable que se asigna a las próximas décadas del presente siglo XXI. En consecuencia, la universidad tendrá que adaptarse para formar a estos nuevos profesionales, aunque ahora no sepa bien ni cómo ni cuándo tendrá que hacerlo. Podemos hablar de la incertidumbre de las profesiones del futuro próximo, tanto como de los mecanismos de formación que vayan a ser necesarios para cumplir ese objetivo. Todo va a ser dúctil y movable. De ahí que hoy sea un error plantear en las carreras académicas universitarias currículos muy especializados a los estudiantes que han de cursarlas, cuando es muy probable que no les serán útiles para el desempeño de una profesión que tendrán que haber aprendido, adaptándose sobre la marcha, si poseen adecuadas condiciones formativas de carácter básico y transversal, pero sólidamente adquiridas.

En este contexto de cambio estructural de la institución universitaria es pertinente preguntarse por la segunda de las grandes misiones de la universidad actual, y la verdadera, como es la investigación, la producción de conocimiento, y hacia dónde se encamina.

Conviene recordar que la incorporación de la actividad investigadora a la institución universitaria es relativamente reciente en la historia de las universidades, pues tiene una andadura de poco más de dos siglos, no antes. Será Wilhelm von Humboldt quien promueva en Berlín (1810) un modelo de universidad libre orientada a la investigación, y a la formación de investigadores en todos los campos de la ciencia. Así, la producción de conocimiento en libertad va a convertirse en las señas de identidad de la universidad alemana en el siglo XIX. Se va a diferenciar de la pauta propia de la universidad del Antiguo Régimen y de la de los dos modelos de universidad entonces emergentes y vigentes, ya sea el francés-napoleónico del Estado nación o el inglés pensado para la formación de las élites, que salvo excepciones no contemplaban la investigación como una actividad propia de la universidad y de sus profesores. De esa manera, bajo influencia germánica, la investigación comienza a hacerse visible como aspiración en diferentes formatos universitarios europeos vigentes, aunque precisará tiempo para asentarse (Hernández Díaz, 2011).

Sin embargo, será a través de los USA, desde finales del siglo XIX, cuando comienza a penetrar y consolidarse la investigación en las universidades norteamericanas, por clara influencia del modelo alemán de universidad investigadora. Además, la presencia de prestigiosos profesores/investigadores germánicos que se asientan en varias universidades de aquella emergente potencia política, militar, económica e intelectual, facilita que la investigación arraigue allí de forma contundente en las primeras décadas del siglo XX, muy bien arropada de generosa financiación privada y pública. Es desde

la universidad norteamericana de fines del XIX y comienzos del XX cuando se confirma hasta nosotros la convivencia de misiones en la universidad contemporánea, formando profesionales y promoviendo ciencia e investigación (Rothblatt & Witrock, 1996).

La investigación producida en el seno de la universidad se ha convertido en el último siglo en la gran aspiración de toda universidad que pretenda ser reconocida como buena o de calidad, y no digamos de excelencia. Parece que se ha naturalizado la producción competitiva de ciencia como una de las actividades y retos de la universidad de nuestros días, situándose con frecuencia en la prioridad de sus agentes y gobernantes, a veces en detrimento de la función primigenia de la institución universitaria, que es la difusión del conocimiento y los saberes, y la formación de los profesionales que precisan las administraciones públicas y la demanda de la vida social y productiva. Porque parece incuestionable que con frecuencia se ha sobrepasado y desfigurado el peso real que tiene o se atribuye a la investigación en la vida de la universidad sobre la docencia, respecto al que le deba corresponder en ese equilibrio armónico de funciones y misiones que debe buscar y cumplir la institución universitaria.

Al mismo tiempo, también ahora surgen voces, dudas y preguntas sobre la pertinencia y competitividad de la universidad del siglo XXI y su papel como productora de conocimiento, de investigación, enriquecedora de ciencia y de saber. Los ejemplos recientes de investigación biosanitaria sobre vacunas contra la covid-19 nos dejan algunas evidencias, y dudas, sobre el protagonismo real de la universidad en temas tan punteros y urgentes en extremo. Las respuestas a la necesaria producción de vacunas no han procedido de las universidades, sino de laboratorios de empresas privadas, o de organismos específicos de investigación, como se ha constatado. Tantas dudas e incertidumbres son las mencionadas como también nos genera observar que las grandes empresas multinacionales tienen sus propios equipos de investigación, al margen de la universidad, para la investigación y diseño de sus productos, sea en la telefonía, comunicaciones, ingeniería del automóvil, o en energías limpias, por ejemplo. Sobre todo porque la universidad pública es un organismo más lento, burocratizado y peor financiado para responder con rapidez y éxito a muchos de esos retos inmediatos que urge la ciencia aplicada y la tecnología, y porque tiene un menor ritmo de adaptación a los cambios. Además, hemos de tener muy presente que la universidad no es una institución volcada en exclusiva hacia la investigación. ¿Será posible que en un futuro no muy lejano la universidad quede afincada en la investigación básica abandonando la exploración en campos punteros de la tecnología? ¿Sería por tanto razonable que la investigación universitaria contemplara y reconociera mucho mejor la investigación que se produce en ciencias sociales, humanidades y las bellas artes? Convendría por ello que los responsables y dirigentes universitarios supieran discernir estas cuestiones a efectos de diseñar planes estratégicos y apoyar sus prioridades reales en el fomento de instalaciones, apoyo a grupos de investigación, diseño de políticas científicas

realistas y socialmente provechosas, y tal vez abandonar ciertas ensoñaciones competitivas de investigación imposibles de alcanzar.

Combinar docencia e investigación (Rivero Ortega, 2021), ambas desarrolladas con calidad y hasta excelencia, tal vez resulte el reto más intenso que se le lanza a la universidad del tiempo presente, y seguramente en las próximas décadas. Por supuesto, ese reto también se dirige a sus principales agentes, los profesores, docentes e investigadores a un tiempo, que debieran estar reconocidos y remunerados de manera adecuada y más que digna. La experiencia personal en este punto también cuenta, y podemos sugerir al lector, con modestia pero con seguridad, que el cultivo habitual de la investigación en nuestro campo nos he permitido ir enriqueciendo nuestros programas docentes con los estudiantes en el aula, el desarrollo de seminarios, la orientación tutorial de trabajos de iniciación a la investigación, la dirección de diferentes tesis doctorales, la participación activa y compartida en revistas científicas, la invitación a dar entrada a los estudiantes en congresos científicos para mejorar la difusión y circulación del conocimiento, entre otras tareas que combinan la docencia y la investigación. Aunque no podamos tener ninguna certeza plena sobre cómo se va a desarrollar el futuro próximo de la institución universitaria, consideramos que el camino mencionado es el más probable y provechoso para una universidad que busque un lugar y reconocimiento entre sus pares del mundo, y sobre todo que resulte socialmente provechosa en el cumplimiento de sus misiones.

Por influencia inicial del movimiento obrero de las *trade unions* del siglo XIX comenzó a reivindicarse en Inglaterra la necesidad de una universidad menos encasillada en su torre de marfil para beneficio exclusivo de las élites, una universidad que fuera también destinada a extender y difundir los beneficios de la cultura y de la ciencia a las clases trabajadoras. Bajo aquellos supuestos y peticiones comenzaron a desarrollarse entonces en muchas universidades europeas y norteamericanas programas de extensión universitaria, que lograron un apreciable éxito en los ámbitos de la cultura popular. Se iniciaba así con éxito la apertura de la ciencia a todos los sectores sociales desde una institución tradicionalmente servidora de las élites en exclusiva. Este modelo de actuación propició que comenzara a hablarse de una tercera misión de la universidad, la extensión universitaria, de cuyas realizaciones disponemos de valiosos y documentados ejemplos en numerosas universidades europeas y norteamericanas. Procedentes de las universidades fueron y son frecuentes actividades formativas y culturales, ciclos de conferencias, expresiones artísticas, investigaciones proyectadas a posibles beneficiarios de las capas populares de la población trabajadora, de centros fabriles o del campesinado, impartidas o representadas en ateneos populares y centros culturales obreros (Hake, 1995; Guereña, 2001; Fernandes, 2001). Poco a poco se fue fraguando y afianzando desde la práctica social la idea de una universidad contemporánea como espacio de mediación cultural (Frijhoff, 1986).

En estos primeros lustros del siglo XXI, y de procedencia anglosajana, se ha ido abriendo paso una tipología utilitaria de proyección de la ciencia elaborada en la universidad, que ha sido denominada transferencia. De tal manera es así que convocatorias de proyectos de investigación e incentivos específicos concedidos a los investigadores reconocen el valor añadido de la «transferencia», concretada casi siempre en objetos o actuaciones muy visibles, tangibles y útiles a la sociedad, de matriz tecnológica, o al menos así valorados. No obstante, también se abren nuevos conceptos de transferencia del conocimiento en la universidad, más amplios y transversales, que deben contemplarse y reconocerse en las próximas décadas (Mato de la Iglesia, 2021). Igualmente será oportuno por parte de las universidades no ceder al reduccionismo de que toda ciencia tenga que ser transferente y utilitaria, en beneficio y reconocimiento de los estudios que aportan las ciencias básicas y las de los ámbitos de las humanidades y las bellas artes. Una lectura abierta, interdisciplinar y transversal de la transferencia de la ciencia producida en todos los ámbitos del conocimiento cultivados en la universidad sería para nosotros el camino acertado para el devenir de la universidad y de la humanidad.

Además, los objetivos y misiones que marcan la ruta de la universidad en este siglo XXI de ninguna manera deben orillar la emergencia y el dinamismo de nuevos paradigmas que se van articulando en los últimos 50 años (ecológico, nacionalismos, globalización, información/comunicación, tecnológico, intercultural, la calidad) y movimientos sociales emergentes (feminismo, cuestiones de género, pacifismo, emigraciones masivas, indigenismo y acciones afirmativas en la educación superior). Paradigmas y movimientos sociales son elementos transversales, ascendentes que explican los profundos procesos de cambio que se observan en el análisis y exigen la adaptación pertinente por la universidad en todas sus tareas (Repetto et al., 2008).

El cambio es la única constante en un mundo de transformaciones sin precedentes e incertidumbres radicales como el nuestro, nos dice Harari (2019), cuando se refiere al siglo XXI, por lo que lo natural es el surgimiento de nuevas profesiones que han de atender a nuevas demandas de consumo, mantenimiento, invención, todo desde la urgencia de un cambio día a día casi vertiginoso. En ese marco de continuo acelerón y cambio tecnológico, y también cambio en los modos de vida cotidiana de las personas, emergen nuevas necesidades de formación, de capacitación de nuevos expertos, en todos los campos del saber, de la ciencia básica, y más aún de las técnicas o ciencias aplicadas. Y también, claro está, día a día surgen nuevos temas y problemas de interés científico que deben ser investigados para enriquecer el conocimiento científico y servir mejor al progreso de la sociedad, y más tarde extendidos, difundidos, transferidos para beneficio público y el progreso social. Ahí están situadas las universidades, en el filo de la cresta más afilada del proceso de cambio.

2. Nuevos y viejos actores de una universidad en cambio

El rey de Castilla y de León, Alfonso X el Sabio, nos dejó escrita en las Partidas (un valioso texto jurídico de ordenación de la vida pública de su reino, elaborado hacia 1260) una de las primeras y más esclarecedoras definiciones de Universidad, lo que entonces se conocía con el nombre de Estudio. Nos dice, en castellano antiguo, que “Studio est Ayuntamiento de maestros et escolares que est fecho en algunt logar con voluntat et entendimento de aprender los saberes”. O lo que es lo mismo en palabras actuales: “Universidad es encuentro de profesores y estudiantes en un lugar con deseo y capacidad de enseñar y aprender las ciencias”.

En esta lúcida y comprimida reflexión de aquel viejo y sabio rey medieval, que pensaba en la organización de la vida universitaria de Salamanca (que había sido establecida por su abuelo Alfonso IX de León en 1218), aparecen los elementos indispensables que conforman la identidad de una institución docente: profesores, estudiantes, un lugar de encuentro, deseo y capacidad de enseñar los saberes, las ciencias. Estos seis elementos resultan indispensables para formar universidad, y necesitan ir siempre unidos, para poder aceptar que nos encontramos ante un establecimiento docente, en esta ocasión de nivel superior.

Si repasamos cada uno de esos elementos podemos observar importantes cambios producidos después de casi 800 años, dada la condición histórica de la universidad.

La mayoría de los profesores universitarios hoy no somos clérigos, a diferencia de lo que ocurría en la Edad Media, cuando justamente entonces era a la inversa, dadas las condiciones sociales, culturales y religiosas de la época. La universidad actual está secularizada, y sus profesores ofrecen una gama amplia de situaciones de estatus y niveles profesionales, tal vez más diversificada de lo deseable. Hoy la universidad ofrece una presencia creciente de mujeres desempeñando puestos de profesores, si bien en alguna especialidad todavía su presencia es precaria en cuanto al número de ellas, aunque la tendencia es por fortuna al equilibrio con los hombres. Es impredecible la secuencia que seguirá el profesorado universitario en las próximas décadas del siglo XXI, pero es probable que continúe combinándose la presencia de profesores ordinarios, con continuidad asegurada, con la de otros profesores procedentes de la actividad laboral (empresarial o de las administraciones públicas). Esto puede que sea así en el futuro próximo, siempre que nos refiramos a las universidades públicas, porque en las privadas va a prevalecer la cultura empresarial en materia de personal, como no puede ser de otra forma.

En cualquier caso, dado que se va a precisar de una colaboración más estrecha de personal especializado externo a la universidad para el desempeño de la formación práctica del estudiante, del prácticum, es previsible y deseable que la universidad establezca convenios con empresas y administraciones públicas para que parte de

sus empleados y/o funcionarios ejerzan de tutores de prácticas con los estudiantes universitarios.

La universidad de las próximas décadas tiene ante sí un reto muy ambicioso en materia de seleccionar y formar a sus profesores. Nunca en toda la historia precedente se había reflexionado tanto, y con tan buen criterio, sobre la formación de los docentes universitarios, pero hemos de aceptar que las respuestas de las universidades y gobiernos hoy no son ni unánimes, ni decididas, ni solventes. Se mantiene como un asunto pendiente, si bien se tiene clara conciencia de la importancia de formar mejor a sus profesores, y no solo en la parte científica, sino también en la formación pedagógica, y sus respectivas actividades formativas de puesta al día. Nuestra opinión al respecto pasa por exigir a los profesores que se inician en la vida académica un Master en Pedagogía Universitaria, como ya se viene practicando en algunas universidades anglosajonas y latinoamericanas (Hernández Díaz, 2021). La trayectoria formativa del profesor universitario no solo se enmarca dentro de un grupo de investigación al realizar su tesis doctoral, y nada más. Reiteramos que el profesor novel en la universidad no viene ya hecho y moldeado, sino que necesita formarse para su ejercicio docente, y para comprender los objetivos e identidad de la universidad en que se inserta. No es solo investigador, aunque de facto se prime esta condición en los procesos de selección de profesores. En el futuro no debería ser así.

Junto a los maestros en el Estudio es imprescindible contemplar el peso que representan los estudiantes, que son el corazón, la fuerza y el sentido final de la universidad. Pero los alumnos de la universidad contemporánea ofrecen una imagen muy heterogénea y diversa, frente a lo que durante varios siglos prevaleció en las aulas de la educación superior: varones jóvenes sin defectos físicos, muchos nobles y clérigos, pertenecientes a sectores de élite en su mayoría (aristocracia y burguesía), y de raza blanca, salvo excepciones puntuales. Hoy los campus de las universidades son socialmente diversos y multicolores, con dominancia femenina, inclusivos respecto a quienes presentan alguna discapacidad, multiétnicos con presencia de negros, orientales, mestizos e indígenas, de edades muy distantes entre sí por la presencia de adultos y hasta mayores, y muchos de ellos compatibilizan una actividad laboral con los estudios. La diversidad, la interculturalidad, la inclusión parecen categorías sociales ya irreversibles para la universidad que adviene. Y es muy probable que la composición social de las universidades en los próximos lustros continúe encaminada en esta misma dirección, al menos si nos referimos a las universidades públicas, porque en las privadas el perfil de los estudiantes es y será muy diferente, sobre todo si contemplamos la diferencia de extracción social que tiene su procedencia familiar.

Para la formación práctica de los estudiantes en muy diferentes profesiones, para el desempeño del prácticum, resulta completamente necesario que las universidades tomen en cuenta a expertos externos procedentes de las administraciones públicas

y/o de las empresas que ayuden a capacitar a los nuevos aspirantes en la amplia gama de profesiones que ofrece un mercado laboral tan cambiante y rompedor como el que se intuye en proximidad.

A diferencia de las universidades clásicas, que en lo básico han permanecido poco evolucionadas en su estructura hasta el siglo XX, y por tanto en sus demandas de nuevos agentes de personal, en el escenario de la universidad contemporánea, la que ha asumido la misión investigadora, y la que también se ha enriquecido socialmente, han emergido numerosos, diferentes y cualificados servicios universitarios que requieren la presencia de otros agentes muy cualificados a veces, que no son ni profesores ni estudiantes. Los técnicos, el personal cualificado de administración y servicios, son elementos imprescindibles para la vida cotidiana de una universidad de nuestro tiempo. Lejos de aquel viejo modelo de gestión en que eran muy pocos los conserjes necesarios para cumplir con los servicios mínimos e imprescindibles de vigilancia y apertura de aulas, hoy y en el futuro próximo una universidad no puede funcionar sin técnicos en la gestión administrativa de inscripciones, matrículas, calificaciones, y control de expedientes; gestión de la investigación y de relaciones internacionales; no puede mantener su actividad sin bibliotecas, servicios informáticos, gestión y mantenimiento de laboratorios experimentales y sanitarios, servicio de idiomas, servicios deportivos y educación física, servicios de administración en las facultades e institutos de investigación; servicios de publicaciones y editorial para editar libros y revistas científicas; unidades de control de calidad; centro de proceso de datos; servicios culturales varios (teatro, salas de exposiciones, actividades musicales, bandas y orquestas musicales); gestión de fundaciones y mecenazgos; gestión de empresas vinculadas y parques científicos; servicios de gestión de edificios y diseño de espacios universitarios (Campos, 2014); servicios de comunicación e imagen corporativa; servicios sociales; oficinas verdes; servicios de prevención laboral, y otros. En fin, estamos situados ante una institución crecientemente diversificada y compleja como es la universidad del siglo XXI, que tendrá que seguir creciendo y atendiendo a nuevas demandas técnicas de servicios a la comunidad, para lo que resulta completamente necesario disponer de técnicos y especialistas que atiendan todas estas nuevas demandas de la institución, y las que lleguen como consecuencia del progreso de las ciencias y técnicas.

3. El desafío de pensar y gobernar la universidad

Hace ahora algo más de 50 años, en torno a mayo de 1968, se estaba produciendo en las universidades de todo el mundo un amplio movimiento de protestas estudiantiles, que cuestionaban el modo de ser, hacer y organizar la universidad. No era un movimiento local o particular (aunque tienda a generalizarse lo del Mayo Francés del 68), era una respuesta y expresión mundial de los jóvenes, inicialmente universitarios,

que reflejaba un clima de desencanto y disgusto respecto a las formas de ser y funcionar la universidad del momento, tanto como la sociedad que habían creado sus padres. Aquello era un auténtico revulsivo frente a una institución que, con independencia de su adscripción al modelo napoleónico, al humboldtiano o al anglosajón, aspiraba a encontrar formas nuevas de participación y gobierno. Buscaba incorporar a la universidad pautas expresamente democráticas, acordes con el nuevo espíritu mundial que se había gestado desde 1945 en términos políticos, pero sobre todo reconvertir y modernizar una institución que el neocapitalismo precisaba ordenar de otra manera más eficiente y al servicio de sus intereses.

El ritmo de modernizar la universidad en cada país fue diferente, aunque todavía se respetaban algunas de las tradiciones organizativas de los modelos históricos europeos de universidad, que ya hemos mencionado más atrás. Pero ya se advertía la presión y el influjo explícito de la política universitaria anglosajona de los USA, la docente profesional, la científica/investigadora, y la concepción funcional y de transferencia a la empresa, que ha ido penetrando, creciendo e imponiéndose de forma contundente en todo el mundo. Valga un solo ejemplo, el que aporta un catedrático conservador del momento (1969-70), rector de la Universidad de Madrid, de perfil tecnócrata, que traemos aquí desde la universidad española (Botella, 1970). Aquella universidad estaba todavía sometida a la estructura del control político del franquismo, pero sin embargo el ensayista traslada sin problemas (salvo los insalvables para una dictadura derivados de la participación democrática y libre en la gestión) el nuevo modelo técnico de universidad. Lo hace defendiendo un formato, considerado por entonces nuevo, de los estudios (diplomatura en tres años, licenciatura en cinco años y doctorado); incorporando la figura administrativa de los departamentos para impulsar la investigación y la mejora del currículum (que debía ser más flexible); solicitando autonomía e independencia respecto a la autoridad política; pidiendo a gritos una buena financiación de las universidades para mejorar sus bibliotecas, laboratorios, los salarios de los profesores, edificios docentes e instalaciones complementarias de tipo cultural y deportivo; reclamando una formación práctica en todas las titulaciones; concediendo alguna presencia y participación a los estudiantes en la docencia y en la vida general de la universidad. Buena parte de aquellas peticiones modernizadoras se fueron haciendo realidad, mientras otras quedan aún en sala de espera para este siglo XXI.

En la historia reciente de la universidad pública, tal como la conocemos en Europa, observamos una aspiración inconfundible hacia una gestión autónoma, democrática y participativa desde sus propios agentes (profesores, estudiantes y personal técnico de apoyo, en proporciones diferenciadas), y sostenida principalmente en una financiación pública, al considerar las administraciones que la universidad funciona como servicio público cuando cumple con sus misiones clásicas de docencia, investigación y extensión universitaria. Esta pauta atribuida a la universidad goza de tradición, arraigo,

reconocimiento y aplauso en nuestras sociedades europeas. La ciudadanía y las administraciones piden a la universidad del siglo XXI que cumpla con éxito esos objetivos y misiones que tiene encomendados. También se vienen aplicando diversos criterios de control financiero y de resultados sobre la universidad, como sucede con todos los servicios públicos en las sociedades democráticas. Este formato de gobierno y de gestión de la universidad responde hasta ahora a los deseos de la sociedad a la que se debe, aunque se alzan voces que reclaman de forma recurrente la revisión de ciertos aspectos de ese aparente consenso nacido en un clima de dominancia socialdemócrata, consolidado en Europa desde los años 1960, aunque con muchos matices según el país de referencia y el periodo histórico que abordemos.

Hemos de aceptar, igualmente, la creciente presencia e influencia de un neoliberalismo acaparador que pregonaba con insistencia desde 1945 en adelante, y desde luego en estas primeras décadas del siglo XXI, aquello de «menos Estado y más sociedad», y defiende el desmantelamiento progresivo de los organismos públicos (incluida la universidad) aduciendo lentitud, carestía de personal funcionario y mantenimiento de instalaciones, e incluso ineficacia en el cumplimiento de tareas (Giroux, 2018; Collini, 2012; Readings, 1996). Este programa de acción neoliberal, en gran medida apoyado y legitimado por grupos privados de presión y gran influencia económica que representan a los países de mayor renta per cápita, como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y grandes compañías multinacionales, establece como alternativa la creación de universidades privadas y la creciente reconversión de la gestión de la universidad pública en un mar de burocracia (evaluaciones y acreditaciones para todo), y en el paraíso del puro cuantitativismo (todo se reduce al algoritmo y debe ser cuantificado numéricamente). Es el mundo feliz de los *big data* que parece que lo explican todo. Se renuncia así a los elementos cualitativos, a valorar los procesos de construcción del conocimiento y a reconocer solamente los resultados. El programa PISA (Programme for International Student Assessment) aplicado a la evaluación de la enseñanza básica es el formato más expresivo de esta exacerbada cultura de la evaluación, que se busca aplicar en otros aspectos de la gestión de la universidad.

En este marco de comprensión se sitúa la llegada e incisiva penetración en la universidad de la llamada cultura de la calidad, desde la última década del siglo XX, y hoy ya profundamente penetrada y presente en todos los entresijos de la vida universitaria; agencias nacionales y regionales de evaluación de profesores, de programas de licenciatura o grado, de máster, de doctorado, de proyectos de investigación, de revistas científicas (Domínguez Pérez, 2021). Nada de lo que ocurra en la universidad se escapa a la diosa Evaluación, y toda la vida académica se somete y arrodilla ante ella, al tiempo que se desvirtúa y pierde frescura e identidad por no poder actuar en libertad científica real. El problema más grave aún es que este modelo de universidad, sometida a la llamada cultura de la calidad, medida solamente con criterios numéricos

y cuantitativos, se ha universalizado, se ha globalizado, y las universidades del mundo entero bailan al son de esta música de la calidad de manera irremediable, desde China a USA, desde América Latina a Europa, desde Africa a Oriente Medio, desde Rusia a Corea del Sur o Singapur. En el siglo XXI resulta muy difícil eludir este vendaval de pretendida calidad, al fin más formal que real, con el riesgo de quedar fuera del terreno de juego, de parecer residual y marginado quien no comparta o participe en la propuesta. Esto hay que asumirlo así, con ninguna resignación, aunque con un cierto pesimismo para la acción universitaria libre en las próximas décadas, en transmisión del saber al más alto nivel, formación de profesionales y cultivo de la investigación sin limitaciones.

Dicho lo cual hemos de admitir como necesaria la intervención de control y ayuda que deben prestar a la universidad pública organismos equivalentes a los Consejos Sociales, conformados por representantes de la sociedad, en el sentido más lato (de trabajadores y empresarios, de organismos y asociaciones de la sociedad civil, parlamentarios propios de un país democrático, además de miembros del gobierno de cada universidad y de las representaciones de profesores, estudiantes y personal de servicios).

Dirigir la universidad en las condiciones de este complejo e incierto devenir del siglo XXI, participar en la gestión de algunas o muchas de sus actividades en los centros que dan cuerpo a la institución universitaria, no resulta nada fácil ni seguro, y con frecuencia tampoco gratificante. Pero requiere entre los académicos decididos que asuman el reto de esta gobernanza algunos criterios profundos de acción social y académica muy responsables.

4. El faro que nos iluminará: la Paideia universitaria

El cambio es la única constante de la historia del mundo, pero que ahora vive con especial dinamismo y aceleración, nos dice Yuval Noah Harari, y por tanto la educación y la universidad deben ser pensadas para formar a los ciudadanos y a los profesionales para el cambio (Harari, 2020). La universidad, como el hombre del siglo XXI, para continuar siendo relevante, tiene que estar reinventándose de continuo. El cambio es la única certeza. Es una situación sin precedentes en la historia. Ello exige flexibilidad mental, porque en este siglo apenas podremos permitirnos estabilidad segura y continuada, lo que aplicado a la universidad va a representar la necesaria flexibilidad para adaptarse a los cambios permanentes que se avecinan, para reinventarse, con flexibilidad mental y equilibrio emocional por parte de sus agentes y gobernantes.

La universidad de las próximas décadas del siglo XXI debe tener muy abiertos los ojos para observar y diagnosticar los nuevos paradigmas que intervienen en el conocimiento y en la organización social. Ahora sabemos que la ecología y el cuidado del planeta Tierra, el cumplimiento de los ODS (objetivos de desarrollo sostenible)

marcados por la ONU, la combinación entre lo local y lo global, la cultura de las redes de información y comunicación, entre los principales, son elementos articuladores de los discursos y las acciones que hoy nos afectan y comprometen. Pero desconocemos cómo y cuáles serán los paradigmas de la historia próxima, y desde la educación superior deberá articularse el estudio y la propuesta de soluciones a ofrecer a los ciudadanos, y a la humanidad.

Aceptada esta realidad histórica para la universidad, así como la incertidumbre que encierra el devenir, nos parece irrenunciable pensar en la responsabilidad formativa que debe ofrecer la universidad a sus estudiantes y agentes, y que bien puede girar en torno al concepto griego de *paideia*, en cuanto encierra un ideal formativo de hombre (Hernández Díaz, 2016). Es decir, la universidad no puede dejar en la cuneta la dimensión humanista que debe conocer y comprender el estudiante, porque es una institución educadora, formadora, que aspira a hacerlo de manera integral, cultivando las principales dimensiones de la persona (lo intelectual, lo estético-espiritual, lo físico, lo moral).

Ello significa que debe postular y defender la búsqueda de la verdad desde la razón, por encima de todo, invitar en los curricula formativos a que los estudiantes se conozcan a sí mismos y la sociedad que les entorna (Puchet & Díaz Genis, 2010), que promueva la solidaridad y la cooperación interna y externa, que cultive el voluntariado y el consumerismo (Hernández Díaz, 2015), que procure proponer personalidades equilibradas y sanas, que busque la armonía a través de propuestas de estudio e investigación de tipo cosmopolita (Popkewitz, 2010), que atienda la llamada de otras universidades y sectores internacionalmente desaventajados, que sea humanista en su proyecto formativo integral.

La universidad que nos gustaría que pudieran disfrutar las generaciones venideras debería optar por ser menos funcionalista y utilitaria, para dejarse vertebrar desde la interculturalidad solidaria (Hernández Díaz, Pozzer & Cechetti, 2019). Tendría que ser decididamente inclusiva de hombres y mujeres, para jóvenes y mayores, para personas procedentes de cualquier rincón del mundo, físicamente correctos o con alguna discapacidad. Debe ser capaz esa universidad que intuimos de descolonizarse y de pensar que el modelo de comprensión del mundo occidental no es el superior ni el único, que no debe establecer lo que ha de regir el mundo de manera canónica, sin dialogar con otras culturas, milenarias o recientes (Bloom, 2013). Una universidad que sepa incorporar una epistemología decolonial, usando categorías latinoamericanas actuales (Téllez, 2015).

Un horizonte incierto, para concluir

Se nos muestra desde la razonable intuición que tenemos sobre lo que pueda suceder en los próximos años un horizonte universitario incierto, teñido de luces expectantes y esperanzadoras, pero también de sombras que nos entristecen y preocupan, algunas de las cuales ya nos han ido apareciendo en el último año con el drama mundial de la pandemia sanitaria y sus dolorosas consecuencias. La ciencia ha sabido responder con más celeridad y eficacia que nunca, y la universidad no se ha visto afectada de importancia irreversible en lo nuclear de su actividad docente e investigadora.

Las misiones clásicas atribuidas a la universidad (transmisión del saber, producción de conocimiento, difusión del mismo) parecen resistir el paso del tiempo y las circunstancias, al menos de momento, en nuestra opinión. Los agentes de la institución (profesores, estudiantes, técnicos de apoyo) en el futuro próximo serán formalmente parecidos a los de la universidad del presente, pero con la conciencia clara de que están madurando y evolucionando de manera constante. Más dudas nos surgen sobre el modelo de gestión y gobierno universitario que va a erigirse en dominante, más aún si el modelo de sociedad neoliberal controla e impregna toda la vida social, económica y política, de cuyas ataduras la universidad pública no pueda desprenderse con facilidad, en caso de que lo deseara, y se vieran anuladas las aspiraciones utópicas de mayor igualdad y armonía social, también en la universidad. Pero de lo que no debe quedar ninguna duda es de la necesidad y posibilidad de una universidad educadora, cargada de *paideia* y humanidad, sensible al signo de los tiempos, a los paradigmas y grandes problemas y movimientos sociales que vayan interpelando a la humanidad: feminismo, ecologismo, pacifismo, consumerismo, inmigrantes y refugiados, nuevas formas de conductas sexuales y de género, preservación del planeta, combate de la injusticia y la desigualdad social, nuevos retos de las invenciones tecnológicas, diferentes formas de sociabilidad, el imprescindible diálogo universitario norte-sur, y la apertura a las epistemologías del sur (Santos, 2014), entre otros.

Lo que en estos momentos sucede en todas las universidades del mundo, con motivo de la pandemia de la covid-19, puede suponer cambios puntuales en las formas de hacer universidad, dados los requerimientos de prevención sanitaria que a todos se nos exige, asumimos con responsabilidad, y considerando el factor asociación y encuentro como uno de los rasgos casi inmutables del ser, de la identidad profunda de la institución universitaria. Es cierto que se han producido lamentables desapariciones de colegas y amigos, que la enfermedad no respeta estatus ni edad, y las consecuencias han sido dramáticas en muchos casos. Es cierto que la situación ha forzado a gestores y profesores a adoptar medidas de emergencia (unas tecnológicas, otras de calendario, otras de modificación de normas para adopción de acuerdos académicos) para salvar la docencia de la manera menos perjudicial para los estudiantes y para la vida de

la propia institución. Es cierto que estas nuevas condiciones de ausencia de encuentro físico, de visionado en pantalla, han facilitado y acelerado el cambio y eliminado posibles resistencias de uso de algunos de estos instrumentos técnicos y didácticos, que ya estaban ahí, pero que no se habían visto obligados a utilizar muchos docentes. Todo esto representa la pandemia en la universidad, una llamada de atención y un empujón para acelerar ciertos cambios en muchas inercias universitarias.

Pero en nuestra opinión, salvadas estas tristes y preocupantes etapas de pandemia, muchas de las formas habituales de hacer universidad deben volver a su cauce natural, que es el diálogo y el encuentro directo entre personas, docentes, estudiantes, investigadores, oyentes de conferencias. Es imprescindible continuar apostando por la naturalidad del formato universitario que conocemos hasta ahora, sin oponernos de manera irracional y frontal a la presencia de otros posibles, sea por videoconferencia, redes sociales, internet, o los que aparezcan como novedad en el mercado de las nuevas tecnologías.

En fin, no existe un modelo único, rígido e inmutable de universidad, porque es una institución que se debe a la sociedad, y en consecuencia debe atender las demandas forzosamente cambiantes que genera el dinamismo de la historia. En su identidad se encuentra la capacidad de adaptación, como ha demostrado en una larga trayectoria de casi 900 años desde sus primeras expresiones institucionales. En consecuencia, lejos de añorar viejos modelos de universidad, se nos invita a pensar dialógicamente qué debe permanecer y qué ha de ser desechado del legado anterior, qué debemos y podemos construir y proponer en el contexto de un siglo XXI que lleva una marcha muy acelerada de intensas transformaciones en la vida social y en la universidad.

Referencias Bibliográficas

- Bloom, H. (2013). *El canon occidental*. Anagrama.
- Botella LLusía, J. (1970). *La universidad que queremos*. Universidad de Madrid.
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2014). Innovative educational spaces: architecture, art and nature for university excellence. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 20, 159-174.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (3ª ed. Vol.1: La sociedad red. Vol 2: El poder de la identidad. Vol. 3: Milenio). Alianza.
- Charle, C. & Verger, J. (2012). *Histoire des universités. Xlle-XXle siècle*. PUF.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?*. Penguin Books.
- Domínguez Pérez, J. A. (2021). *Calidad y universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernandes, R. (2001). Las universidades libres y populares en Portugal y el problema de la cultura popular. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 20, 137-158.

- Frijhoff, W. (1986). La universidad como espacio de mediación cultural. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 41-60.
- Giner de los Rios, F. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid, Espasa/Calpe. Los textos aquí publicados lo fueron antes en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, entre 1893 y 1897.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- González Luis, M. L. (2015). La pregunta por la razón de ser de la universidad. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 27-37.
- Guereña, J-L. (2001). El espacio de la educación popular en la época contemporánea. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 5-10.
- Hake, B. (1995). *Cross-cultural influences in the history of adult education in Europe*. Leeds: European Society for Research on the Education of Adults.
- Harari, Y. N. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI*. (3ª ed.). Penguin Random House.
- Hernández, J.; Delgado-Gal, A. & Pericay, X. (Eds.). (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Anagrama.
- Hernández Díaz, J. M. (2015). Educación para el consumo. En Arana Martínez, J. M. & Castro Cardoso, D. (Coords.). *Consumir sin consumirse. Educación para el consumo* (pp. 19-46). Ed. Pirámide.
- Hernández Díaz, J. M. (2016). *La Paideia universitaria en la Fiesta de la Ciencia*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández Díaz, J. M. (2021). *Ensayos mínimos sobre la universidad deseada*. RVJ editores.
- Hernández Díaz, J. M. (2021). Portugal en la fiesta de la ciencia de la universidad en España. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 11-26 11. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7539>. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle50.01
- Hernández Díaz, J. M.; Pozzer, A. & Cecchetti, E. (Coords.). (2019). *Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos*. Ediciones Universidad de Salamanca/ Unichapecó.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). El modelo de universidad alemana en España. En: J. M. Hernández Díaz (Coord.). *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)*. Castilla Ediciones.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Galaxia Gutenberg.
- Mato de la Iglesia, S. (2021). *Nuevo modelo conceptual de transferencia del conocimiento*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Mendes, V. H. (2021). Ecología integral y pacto educativo global. La educación integral del Papa Francisco. *Aula. Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27, 339-351.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la universidad*. (Original en 1930). Alianza.
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Puchet, E. & Diaz Genis, A. (2010). *Inquietud de sí y educación*. Editorial Grupo Magro.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Repetto, M.; Neves, L. R. & Fernandes, M. L. (2008). *Universidade inconclusa*. UFRR.
- Rivero Ortega, R. (2021). *El futuro de la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Rothblatt, S. & Witrock, B. (Eds.). (1996). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Pomares.

Santos, B. S. (2014). *Epistemologías del sur: perspectivas*. Akal.

Téllez, M. (2015). Lo que implica transformar la universidad en perspectiva decolonizadora. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 169-188.

José María Hernández Díaz

Catedrático de Teoría y Historia de la Educación

Universidad de Salamanca

Email: jmhd@usal.es

ORCID: 0000-0001-7604-1544

Correspondência

José María Hernández Díaz.

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas

169. Salamanca 37.008

España

Data de submissão: Dezembro 2020

Data de avaliação: Março 2021

Data de publicação: Setembro 2021