

ESTUDIO / STUDY

RECIBIDO / RECEIVED

27 de enero de
2026

ACEPTADO /
ACCEPTED

12 de marzo de
2026

PÁGINAS / PAGES

De la 139
a la 166

ISSN / ISSN

2386-2912

Autor / Author

RAMA DOMÍNGUEZ, José

The University of Edimburgh

Aproximación a la historia de la legislación universitaria española y al modelo universitario de la LOSU

Approach to the History of Spanish University Legislation and to the LOSU's University Model

Resumen:

En un contexto de interés sobre la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), este trabajo ofrece una aproximación científica al modelo universitario que se propone en esta ley. Para ello, se presenta primero un brevísimo marco teórico sobre qué es un modelo universitario, así como un elenco de estos. Se continúa con una aproximación a la historia de la legislación universitaria española, un trabajo que, en su vertiente comprensiva y no focalizada, queda aún por hacer y que este trabajo inaugura humildemente. Se continúa con el análisis del texto legal.

Abstract:

In the context of interest of the Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), this paper offers a scientific approach to its university model. It first provides a brief theoretical framework on what is meant by "university model," as well as a list of various models. An analysis of the history of Spanish university legislation follows. This area has not yet been the subject of a comprehensive and non-focused study, and this work aims to contribute to this field of research. It then proceeds to analyse the legal text.

La tesis defendida es que esta ley actualiza el modelo napoleónico vigente en España con una tensión heterónoma e ideologizadora de la universidad al servicio del Estado.

#LOSU, #modelo universitario,
#universidad, #historia de la legislación

The thesis put forward is that this law updates the Napoleonic model in force in Spain with a heteronomous and ideologising tension of the university at the service of the State.

#LOSU, #model, #university, #legislation
history

1. Introducción

En cuanto universitarios, la cuestión de la universidad no puede resultarnos ajena, antes al contrario. Esta imbricación entre el ser y la preocupación universitarios, análoga a la que se da entre la ciudadanía y el destino de la polis en la tradición clásica griega, es la que mueve al desarrollo de este artículo, cuyo objetivo es actualizar la preocupación orteguiana¹ en relación con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, LOSU).

La sociedad actual se encuentra en un proceso de desinstitucionalización y de pérdida del rito². En este contexto, la universidad es una de las instituciones clásicas que parecería que mejor está resistiendo el embate del tiempo. Esto se puede deber a la democratización que ha experimentado³. Se puede deber también a la reverencia que aún produce el conocimiento. Estas son, en cualquier caso, meras hipótesis, y desarrollarlas no es el objetivo de este trabajo. Pese a esta aparente resistencia, la universidad se encuentra en un cambio de paradigma y ante multitud de retos, lo cual obliga a volver a teorizar críticamente sobre su esencia en un momento que sigue siendo de crisis, aunque sea menor que en otras esferas.

Al respecto de esta ley, la pregunta que se intentará responder es la siguiente: ¿qué modelo universitario propone la LOSU? Esta es una cuestión amplia, por lo que cabe realizar aclaraciones. Si bien lo que se podría llamar la forma de la universidad es muy significativa, como se desprende de la lectura de Jaspers (2022), se entiende que esta es una realización secundaria de las ideas que mueven y fundan la institución.

1 Ortega y Gasset dedicó una parte importante de su quehacer intelectual a la cuestión de la universidad. Cabe mencionar su *Misión de la universidad* (1930), en el que se interrogaba qué era la universidad, particularmente la española, y qué debía de ser. Es esta la pregunta que se debe actualizar, pues la universidad española contemporánea es muy diferente a la de hace un siglo.

2 Cabe referirse a la obra de Byung Chul-Han *La desaparición de los rituales* (2020) para un análisis concreto de la cuestión del ritual, aunque este se engloba en un proceso más amplio de la posmodernidad desarrollado por Zygmunt Bauman en *Modernidad líquida* (2015).

3 Sobre la democratización de la universidad, cabe señalar a del Campo (1968) y Martínez Selva (2002) para una mirada optimista sobre la democratización en dos puntos temporales que se complementan. Para una mirada crítica sobre el fenómeno, cabe consultar Chiroleu (2018) y Brunner (2012).

Es por ello por lo que cuestiones tales como el gobierno o la financiación de estos centros, aspectos ambos que han levantado un gran revuelo en la comunidad universitaria, no se tratarán directamente en este artículo. Por el contrario, la función de la universidad, su relación con la sociedad, el papel que el profesorado y el estudiantado juegan en ella o la armazón ideológica que sustenta la reforma del sistema resultan constitutivos de cualquier modelo universitario: son el fondo, la armazón ideológica, lo que determina la forma, por lo que se primará su estudio.

La hipótesis de partida, realizada a partir de una primera toma de contacto con el texto de la ley, asume que esta no supone en absoluto una revolución en el sistema universitario nacional, sino que participa de dos corrientes ya asentadas. Por una parte, la norma intenta un retorno al statu quo anterior a la crisis del 2008 en lo que respecta a cuestiones económicas, particularmente financieras, y laborales. Esto, como ya se mencionó, no resulta de especial interés para el presente estudio, pero cabe recogerlo para reflejar fielmente el espíritu del legislador. Por otra parte, la norma profundiza, desarrolla y actualiza, siendo este último verbo el más significativo para nuestro análisis, el modelo napoleónico que rige en España desde el siglo XIX (Hernández Díaz, 2011). Se analizará críticamente esta actualización para comprobar si se corresponde hoy con el ideal de universidad, si sigue siendo fiel a su misión, o si, por el contrario, se ha convertido en una mera institución de educación superior ideologizada al servicio de la sociedad posmoderna capitalista, alejándose de la búsqueda de la verdad y de la transmisión de la cultura que le son propias y constituyentes.

Para comprobar esta hipótesis se ofrecerá, en primer lugar, un marco teórico, es decir, se intentará aclarar qué es un modelo universitario y, de manera muy sucinta, se realizará un brevísimos catálogo de los modelos más extendidos, particularmente de aquellos que interesen para el presente trabajo. En segundo lugar, se realizará una parte muy significativa del trabajo: un recorrido por la historia de la legislación universitaria española hasta nuestros días. A continuación, se desarrollará el grueso del trabajo: se acudirán al texto legal, siendo consciente de las particularidades que este tipo de texto jurídico exige en su lectura para su cabal comprensión, con el objetivo de extraer el modelo que propone, poniéndolo en relación con los anteriormente expuestos. De esta manera, se verá si es el de la LOSU un modelo clásico rectamente aplicado, una evolución o una propuesta innovadora o diferente.

4 Como se puede apreciar en la prensa. Véase:
<https://www.crue.org/2023/12/la-presidenta-de-la-crue-advierde-ante-el-consejo-de-universia-del-escenario-de-indefinicion-en-el-que-se-encuentran-las-universidades-con-la-losu/>
<https://www.lavanguardia.com/local/sevilla/20231213/9447570/junta-solicita-gobierno-reforma-integral-losu-convocatoria-conferencia-general-universitaria-agenciaslv20231213.html>
https://www.eldebate.com/educacion/20231213/subirats-marcho-dejando-chapuza-losu-supondra-gasto-844-millones-universidades_160042.html
<https://elpais.com/espana/catalunya/2023-02-21/sindicatos-de-universidades-catalanas-se-plantan-frente-a-la-nueva-ley.html>

2. Modelos e ideas de universidad

El trabajo más actualizado que trata conscientemente la cuestión de los distintos modelos de universidad, en vez de manejarlos como tópico sin discutirlos, es la tesis de Andrea Cecilia Garrido Rivera (2017). La crítica en general suele manejar tres modelos universitarios clásicos, pero en esta obra se reflexiona sobre esa división tripartita y se le añade un cuarto miembro. Esta división se corresponde con la realidad histórica, apreciable en sus nombres, que remiten a los sistemas universitarios nacionales que crearon o llevaron a su máximo esplendor dicho modelo. Si tenemos en cuenta las tres funciones de la universidad que propone Ortega y Gasset (1930) podemos apreciar que esta división se corresponde también, en gran medida, con una división de prevalencia sobre las otras de alguna de las tres potencialidades. Así, la división que se presenta a continuación combina la terminología y definiciones clásicas con la explicitación de la función orteguiana predominante en ella.

El primer modelo que se nos presenta (Garrido Rivera, 2017, pp. 77-78) es el francés o napoleónico. En este modelo las universidades son parte de la administración del Estado y su objetivo es, precisamente, formar a los profesionales y funcionarios que el Estado necesite. Sería una universidad para la enseñanza de las profesiones. Este modelo de universidad -aunque Ortega y Gasset no fue clemente con ninguna universidad de su tiempo- está centrado en la producción del “nuevo bárbaro” que “es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también” (1930, p. 14).

A continuación, se nos presenta el modelo alemán o humboldtiano (Garrido Rivera, 2017, pp. 78-79), en el que se destaca “la ciencia como principio rector” (Arredondo, 2011). Se basa en la idea, heredada del idealismo alemán del siglo XVIII, de que “una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas” (Ginés Mora, 2004, p. 15). Sería, en términos orteguianos, una universidad para la investigación científica y para la educación de nuevos hombres de ciencia.

En vez de terminar presentando el modelo anglosajón, tercera pata de esta tríada tradicional, Garrido Rivera, en la misma línea que Carreras Serra (2021), defiende la existencia de un modelo inglés (de Oxford y Cambridge solamente para Carreras Serra) y de un modelo estadounidense.

5 La literatura académica al respecto suele utilizar los conceptos “idea” y “modelo” de universidad como perfectamente intercambiables. Aunque este trabajo continuará esta tradición, no deja de resultar pertinente matizar cada uno de los vocablos, que resultan complementarios entre sí. Siguiendo la distinción clásica propia de la ciencia de las religiones, se podría oponer la “idea”, concepto de índole fenomenológica, al “modelo”, más bien histórico. Esta diferenciación contextual encuentra profundidad crítica al utilizar el *Idealtypus* de Weber. Este sería la “idea”, que alude más bien a la esencia de la universidad, mientras que el “modelo” sería la realidad histórica teórico-práctica. Resulta esta distinción bastante productiva, pues el *Idealtypus* “tiene el significado de un concepto límite puramente ideal, respecto al cual la realidad es medida y compara a fin de esclarecer determinados elementos significativos de su contenido empírico” (Weber, 1982, p. 82). Véase Sánchez de Puerta Trujillo (2006) para una introducción al tipo ideal weberiano y a la pertinencia de su utilización en casos como este.

6 Resulta pertinente señalar que, en la organización del texto, se puede apreciar que la autora maneja los conceptos de “modelo” y de “idea” de manera similar a la nuestra, intercambiables a menudo, pero con los matices que se acaban de exponer.

7 Así hacen Arredondo (2011) o Ginés Mora (2004).

8 Las tres funciones de la universidad son: transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones y, en último lugar, investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia (Ortega y Gasset, 1930, p. 16-17).

El modelo inglés (Garrido Rivera, 2017, pp. 79-82), caracterizado por una convivencia de lo medieval y de lo moderno, tendría como objetivo otorgar “un sentido global que atañe tanto al cuerpo, como al espíritu y que junto con los saberes propios que diferencian a la élite (lenguas clásica y matemáticas), transmite maneras y valores propios de una clase dirigente” (p. 80). Se inscribe entonces en la tradición de las artes liberales para una élite gobernante que defendía Newman (transmisión de la cultura, en término orteguianos), mientras que no le compete la formación de profesionales ni la investigación científica (Negrín y Vergara, 2014, p. 249)⁹.

La otra cara del modelo anglosajón en esta bipartición que hace la crítica más reciente es el modelo estadounidense. Garrido Rivera, en un análisis muy positivo del modelo norteamericano, considera que este modelo “toma como referencia el carácter educativo y científico de los ingleses; el carácter intelectual y profesionalizante de la universidad francesa y la visión investigadora de la universidad alemana” (p. 82). Parece que para esta autora es el modelo total, en cuanto definitivo. Cumpliría de manera excelente las tres funciones de la universidad ideal de Ortega y Gasset. Cabe señalar que ambos modelos anglosajones, el inglés y el estadounidense, se oponen a los otros también en la titularidad de las universidades, que no son estatales, sino privadas¹⁰.

Aunque es una cuestión de forma, es pertinente señalarla, pues tiene repercusiones en el fondo¹¹.

Tras presentar esta distinción clásica, lo que resalta el interés de la obra de Garrido Rivera es la variedad de criterios clasificadores que aporta a continuación. Presenta en primer lugar el desarrollado por Sáez (1986), basado en una dualidad teórico-utilitaria. Ilustra los modelos teóricos con las propuestas ideales de distintos autores: para el inglés, Newman; para el alemán, Jaspers; para el americano, Whitehead. Dentro del modelo utilitario, distingue el napoleónico del soviético. Mientras que el primero perseguiría la estabilidad del Estado mediante una enseñanza profesional uniforme y funcional, el segundo buscaría la consecución de la sociedad comunista, para lo que la universidad sería tan solo un instrumento productivo profesional y político. Es interesante el resumen que realiza Garrido Rivera de esta distinción dual: “los modelos teóricos buscan el saber a través de la universidad como institución cultural, mientras que en la universidad utilitarista se buscan conseguir objetivos instrumentales externos a ella” (2017, p. 85). Presenta también la autora la clasificación Bricall, que distingue, siguiendo una lógica economicista y según aspectos de forma y la repercusión que tienen en el fondo, entre los modelos burocrático, colegial y empresarial, que se corresponderían, parcial y respectivamente, con el francoalemán (o continental), el inglés y el norteamericano.

9 Estas aseveraciones no dejan de ser discutibles, pues multitud de universidades británicas, encabezadas por Cambridge, Oxford y Saint Andrews, aparecen constantemente en los rankings de mayor y mejor producción científica.

10 La situación de las universidades británicas hoy puede resultar confusa, en cuanto que son instituciones privadas tan relacionadas con el estado que hasta el Parlamento emite leyes para reformarlas directamente. Esto es así desde 1918. A este respecto, véase Anderson (2016). En lo que a la universidad estadounidense respecta, su titularidad privada es mucho más clara.

11 Una universidad pública de tendencia francesa, o incluso alemana, ve sus objetivos marcados por la voluntad del Estado. Una institución privada tiene un mayor margen de decisión, por lo que, entre otros, sus objetivos no tienen por qué ser las necesidades del Estado.

Esta es, entonces, la categorización clásica un tanto ampliada y comentada. Cabe apuntar aquí algunas otras que resultan interesantes y productivas. En estrecha relación con esta categorización, Díaz, que recupera las obras de Drèze y Debelle (1968), Ricoeur (1968) y John Henry Newman (1852), distingue entre la universidad idealista o del espíritu, que está “más cerca del modelo ‘liberal’” (1983, p. 34) y que se correspondería con los modelos alemán y anglosajón, y la universidad funcional o del poder, que encontraría su expresión en los modelos francés y soviético. Señala, en cualquier caso, que las universidades “oscilan entre los dos polos antes considerados y que (...) la concepción purista en cada modelo ya no existe” (p. 34)¹². Como se puede ver, es una categorización que recuerda en gran medida a la teórico-utilitaria, expresada en otras palabras.

Desde una perspectiva de la evolución histórica de la universidad, Agís Villaverde (2008) distingue los siguientes modelos-etapas: universidad teológica medieval, filosófica renacentista, científica moderna (hasta el siglo XIX)¹³ y profesional contemporánea. Esta periodización se presta a leerse desde la óptica de la degeneración de la función de la universidad, que no es otra cosa que la pérdida de la búsqueda de la Verdad. En otro nivel más apegado a la realidad concreta, se verá, por ejemplo, la propuesta de modelización de la universidad española del siglo XX de Gómez García (1992). Este tipo de estudios que proponen modelos históricos muy acotados, si bien no son frecuentes, sí que encuentran ciertos ecos. Cabe señalar la propuesta que hace para el mismo período Rubio Mayoral (2015). No obstante, para el objeto de este apartado, basta con haber presentado las categorizaciones generales.

3. Breve historia de la legislación universitaria española¹⁴

Resulta fundamental situar nuestra ley objeto de estudio en su contexto. Este ha de pasar de manera necesaria por la historia de la universidad. Nos centraremos en la historia de la legislación universitaria española, pues este es nuestro objeto de estudio¹⁵.

La primera muestra que se puede encontrar de una primitiva política universitaria en España será de corte regio.

12 Es fundamental tener en cuenta la noción de impureza, de mestizaje. Cualquier análisis de la universidad hoy es, forzosamente, un análisis de matices, de tendencias, de predominancias, pero nunca de monopolios.

13 Esta universidad científica “acabará entregándose en los brazos del positivismo, como si la ciencia pudiese resolver todos los problemas de la humanidad” (Agís Villaverde, 2008, p. 189).

14 Cabe señalar que la historia de la legislación universitaria española es una tarea pendiente. El objetivo y la brevedad de este artículo impiden agotarla, pero se realiza aquí una aproximación sumaria que abre la línea de investigación para futuros trabajos.

15 La universidad española, como es natural, se enmarca en la universidad europea, de cuya historia tanto se ha dicho y que resulta ineludible para la comprensión del presente artículo. La brevedad de este, no obstante, impide presentarla aquí de manera directa. Valga simplemente mencionar algunas referencias ineludibles para construir el estado de la cuestión actualizado: Iyanga Pendi (2000), un breve manual centrado en la época medieval que explica las características espirituales y formales de la universidad en su surgimiento; Borrero (2008), una obra extensa e individual que ofrece una rigurosa investigación histórica sobre el devenir completo (tanto temporal como espacial) de la universidad, lo que sirve como acicate para la reflexión filosófica sobre esta institución; y Ridder-Symoens y Rüegg (1994), una obra magna de múltiples autores que pretende cubrir toda la historia de la universidad atendiendo todos los aspectos pertinentes (no solo historia de la universidad sino de las universidades concretas, su estructura, la relación con el poder, la docencia, etc.).

Como es bien sabido, Alfonso X el Sabio trata la cuestión de la universidad en el título XXXI de la segunda partida¹⁶ del código de Las Siete Partidas (1807), escritas a finales del siglo XIII. El epígrafe, no obstante, no habla de “universidad”, sino que utiliza el término predominante en la época: “de los estudios en que se aprenden los saberes, et de los maestros et de los escolares”¹⁷. Anuncia también que tratará qué es el estudio y cómo se ha de organizar: una vez más vemos esta distinción tan productiva entre el fondo y la forma de la universidad. Respecto al fondo, acuña el Sabio una de las definiciones más famosas que se han hecho de la universidad en el mundo hispánico: “estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”. Continúa tratando todas las materias que se enseñan en un estudio general¹⁸: artes, gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, música, astronomía, decretos y leyes. Se detiene también el rey a legislar sobre otras cuestiones puramente formales, como de qué forma se ha de pagar a los profesores o dónde se han de establecer los estudios, y otras que, pese a ser formales, establecen una relación mucho más estrecha con el fondo, como la forma de enseñar, que, según la ley IV, debería adoptar la forma de lectio, o la forma de vivir, que ha de ser en comunidad (leyes V, VI). Se puede ver que la monarquía acogió bajo su seno a la universidad española: es el rey el que dice cómo se ha de obtener la licencia y la validez de esta o cómo se han de organizar las universidades. No solo eso, sino que la mayoría de las universidades españolas (también las de América) se crearán por iniciativa regia, particularmente bajo el reinado de Carlos I, aunque la última universidad histórica de España será la de Oviedo, fundada en tiempos de su hijo Felipe II (1574) y sancionada en una pragmática de Felipe III (1604).

El siglo XVI es “uno de los períodos que más legislación de carácter universitario ha producido en Europa, síntoma inequívoco de efervescencia y progreso de estos centros docentes” (Carabia Torres, 1986, p. 101), pero es también el último siglo de esplendor de la universidad española. En palabras de Campos Calvo-Sotelo, “al esplendor medieval y renacentista en la España de las Universidades paradigmáticas sucedió un profundo decaimiento a lo largo de los siglos XVII y XVIII” (2000, p. 29). La historiografía tradicional señala que desde el siglo XVI las universidades fueron perdiendo paulatinamente su autonomía²⁰, cuestión fundamental de un modelo universitario sano, como se verá más adelante. No obstante, fue este un fenómeno europeo que hizo que, mientras que otras universidades, como la francesa o la británica, disfrutasen de un período de gran esplendor en lo que a producción científica y filosófica se refiere, la española languideciese, debido a una multitud de factores extraacadémicos.

16 Cabe señalar el trabajo de García y García (1990), que estudia las fuentes e influencias presentes en la legislación universitaria alfonsina. Resulta un trabajo muy interesante tanto para ser consciente de cuánto se adapta la legislación universitaria española a la realidad que ordenaba como para ser consciente de su europeidad primigenia.

17 Dice Gil y Zárate (1855, p. 171) que “los Estudios Generales se erigian por la sola autoridad del Príncipe; y las Universidades necesitaban concurrencia del Papa”. Diferencia sin duda pertinente desde el punto de vista jurídico de la época, pero que en nuestra labor hermenéutica de la legislación universitaria de la época, que no exegética, no tiene cabida ni entraña particular interés.

18 El caso de los estudios particulares no nos interesa, en cuanto que “una ‘facultad’ no constituye a la Universidad” (Montejano, 2001, p. 128).

19 Tanto es así que se remite al estudio citado, pues la brevedad de este trabajo impide abordar los 264 documentos de esta índole que afectan a España. Tan solo cabe señalar que mayoritariamente responden a problemas particulares de universidades individuales, por lo que su impacto en el modelo universitario es limitado.

20 Defiende esta tesis, por ejemplo, Verger (1999).

La legislación universitaria en el siglo XVIII está indefectiblemente marcada por la ascensión de los Borbones al trono de España. García Castro y Mediano Benito (1991) señalan la escasa atención que prestan Felipe V y Fernando VII a cuestiones de enseñanza, legislando de una manera política. Así, por ejemplo, la reestructuración de las universidades en Cataluña en el contexto de los Decretos de Nueva Planta, como castigo por el apoyo prestado al candidato austríaco en la Guerra de Sucesión. El caso de América es distinto, pues ambos reyes muestran un ímpetu fundador y se preocupan por cuestiones docentes, como qué tipo de cátedras han de poseer las universidades. En cualquier caso, y aunque hay una mención en la Real cédula del 26 de febrero de 1728 a una posible reforma universitaria, parece “que la Corona no tenía todavía ningún plan definido respecto a las universidades, (...) se limitaba a decretar la solución del problema, conforme este se presenta” (p. 195).

Será bajo el reinado de Carlos III que la acción legisladora deje de ser reactiva y de limitarse a cuestiones formales para pasar a proponer reformar las universidades. Su intención, propia de un rey ilustrado, será “una mayor racionalización de los estudios superiores” (p. 197), lo que implicará también la eliminación total de la escasa autonomía que le quedaba a la institución. Se consigue así “la homogeneización de los estudios superiores en España, (...) todas las universidades comenzaron el período postreformista con un plan de estudios nuevo que seguía las mismas directrices en todos los lugares” (p. 197). Carlos III presta mucha atención a la enseñanza y se preocupa, por ejemplo, de que se simplifique la teología y se consiga “una tradición escrituaria (sic) más sencilla” (p. 197). Presta también especial atención a cuestiones formales como las oposiciones a cátedra, el gobierno de la universidad, los exámenes, etc. Respecto al fondo, lo más significativo es la pérdida absoluta de la autonomía universitaria, la sumisión al rey y la entrada de los preceptos ilustrados. En este punto se confirma el paso a una universidad científica, frente a la filosófica propia del Renacimiento.

Tradicionalmente, se ha considerado que el reinado de Carlos IV supone el fin del reformismo borbónico, en parte por el miedo a los ecos de la Revolución Francesa. No obstante, esta es una lectura tópica que no se corresponde totalmente con la realidad, al menos en lo que a cuestiones universitarias respecta. Señala Sánchez-Blanco (2007) que es bajo su reinado que “tiene lugar la primera reforma auténtica de la Universidad. De 1807 data el gran plan propuesto por el ministro José A. Caballero”. Reconoce el autor que

el desbarajuste social de los años siguientes mermará toda eficacia inmediata a las medidas dictadas, pero de alguna forma confirma la radicalidad del planteamiento que se gestó durante el gobierno de Godoy, cuyas directrices consistían en uniformar la enseñanza, separar la facultad de Leyes de la de Cánones y adecuar el número de estudiantes a las necesidades del Estado (pp. 250-251).

21 Esto no significa que la legislación dejase de ser política. La reforma universitaria es uno de los tres temas que García Castro y Mediano Benito (1991, p. 195) consideran presentes en el corpus legislativo universitario de esta época, junto con el absolutismo y la expulsión de los jesuitas, cuestiones ambas que impactan de manera muy significativa en la universidad española.

22 No hay que perder nunca de vista que esta es la voluntad del legislador, que suele distar bastante de la realidad de lo conseguido. Valga como ejemplo concreto el intento de reforma de la universidad en Sevilla “llevado a cabo” por Olavide a instancias del rey (Aguilar, 2003).

23 Cabe hacer referencia también a Peset y Peset (1983), que señala cómo fue bajo Carlos IV que se intentó reanimar la universidad salmantina procurando que volviese al esplendor aurisecular.

Como se puede ver, son los mismos temas ilustrados que preocupaban a su padre, con una adición que resulta fundamental para entender la historia del modelo universitario en España y el presente trabajo: la preocupación de que el número de estudiantes sea el que ha de satisfacer las necesidades del Estado. Se introduce aquí una cuestión de claro corte napoleónico antes incluso de Napoleón y que supone la sumisión de la Universidad al Estado ya no solo en su organización y funcionamiento, como venía siendo hasta ahora, sino en su función y su esencia. Este conato legislativo supone el inicio del triunfo de la profesionalización en la universidad española.

El siglo XIX traerá la reafirmación de la tendencia francesa de la universidad española²⁴. La Ley Moyano de 1857²⁵ profundizará su centralismo y estatismo, cuestiones que oprimen a la universidad, pero que no la definen, sino que la impiden. Lo que la define es, por ejemplo, el artículo 25 del título III de la ley, que dice que “pertenecen a estas tres clases [se refiere a las facultades, la enseñanza superior y la profesional] las enseñanzas que habilitan para el ejercicio de determinadas profesiones”. La subordinación de la universidad al mercado y a la profesión se hace en esta ley patente. Hay que destacar que se conserva aún esa distinción entre las facultades (ciencias) y las enseñanzas superiores y profesionales (técnicas, artes), distinción que se acabará perdiendo²⁶.

El siglo XIX supone para la universidad europea una época de crisis, lo que hace que comience el siglo XX en una situación comprometida²⁷. Habrá intentos de regeneración de la mano de los institucionistas, pero que escapan al objetivo de este trabajo, pues la reforma universitaria concebida por ellos consiste en “la reforma gradual sin recurrir a decretos y leyes que la impusieran” (Viñao, 2007, p. 21)²⁸.

No obstante, las esperanzas puestas en ella por una gran parte de la intelectualidad de la época, la II República se reveló ineficiente. Se prometió una ley para la reforma universitaria que “generó una gran esperanza”, pero “no llegó a ser promulgada durante el período republicano” (Benedí Sancho, 2010, p. 322). Sin embargo, “se adoptaron algunas medidas encaminadas a dotar a los estudiantes de representación (...); a sanear el sistema de oposiciones a cátedras” (Vicente y González, 2002, p. 149) y a realizar otros cambios de forma, como permitir a los estudiantes mayor libertad a la hora de escoger materias. También se dotó de autonomía a las universidades Central y de Barcelona. Estos cambios ejecutivos revelan una concepción diferente de lo que es la universidad. Es en el plano legislativo donde se puede ver ese nuevo modelo universitario que se propone. “El Proyecto de Ley de Reforma Universitaria presentado a las Cortes por Fernando de los Ríos en marzo de 1933”, aunque nunca se llegó a promulgar, como ya se dijo, presenta una exposición de motivos que “era un alegato manifiesto a la misión de la Universidad de Ortega” (Vicente y González, 2002, p. 150), por lo que intentaba conjugar las tres potencias que, según Ortega, eran propias de la universidad.

24 Vid. infra.

25 Se comienza comentando esta ley ya isabelina porque, si bien hay constancia de que las Cortes de Cádiz propusieron una reforma universitaria, hay un vacío en la literatura científica en lo que respecta a este tema y período. Valga esta nota como acicate para futuros trabajos.

26 La distinción propuesta sigue la diferencia clásica entre *epistémé* y *tékhné*, cuyo tratamiento histórico se puede consultar en Parry (2024).

27 Véase *El árbol de la ciencia* de Pío Baroja (1983) para entender la percepción que la intelectualidad española tenía de la universidad.

28 Pese a ser una época sin legislación universitaria relevante para nuestro propósito, cabe señalar algunas teorizaciones sobre dicha reforma, tales como Giner (1927) o Cossío (1899, 1919, 1924). Como se puede ver, el contexto en el que Ortega y Gasset pronunciará su famosa conferencia sobre la misión de la universidad era propenso a dichas teorizaciones.

La legislación universitaria se verá frenada en el bienio radical-cedista y la Guerra Civil trunca su posible retome por parte del último gobierno republicano. A partir de este punto cabe referirse al estudio que realizó Gómez García (1992) sobre la legislación universitaria española entre 1943 y 1991. Es una referencia obligada y una inspiración para este trabajo en lo que a metodología y objetivos respecta. No se limita al análisis de la evolución del cuerpo legal sobre la universidad, sino que extrae de este los distintos modelos universitarios que se van proponiendo y los contrapone con el modelo universitario ideal, que define en primer lugar.

Así, Gómez García distingue dos períodos bien diferenciados que dan lugar a cuatro modelos universitarios distintos. El primer período comprende desde el final de la Guerra Civil en 1939 hasta 1978, año en el que se promulga la Constitución. Viene marcado por la Ley de 1943, “que produce el modelo que llamaré Universidad estatal franquista, así como las disposiciones legales sobre el reconocimiento (...) de las Universidades de la Iglesia, que dan lugar al modelo de Universidad no estatal católica” (p. 353). La causa de la degeneración de la convivencia universitaria en la que se basa esa periodización tiene su base en la Ley de 1943. La causa no es tanto que hubiese quedado anticuada y ya no respondiese a las necesidades de la época, sino que tenía en su interior un pecado original: la ley impide la libertad intelectual (supone la imposición de una ideología), convirtiendo así las instituciones españolas en una “anti-universidad” (p. 357)²⁹.

El marco legislativo irá sufriendo pequeñas modificaciones y añadidos a lo largo del franquismo: la regulación del Sindicato Español Universitario (SEU) de 1957, el decreto de reestructuración del SEU de 1958, la creación de la Comisaría para el SEU de 1975. Tan solo la Ley General de Educación de 1970 sugiere un posible cambio de calado, pues “se intuía, sin escribirla, la palabra autonomía referida a la universidad” (p. 360). No obstante, la libertad intelectual sigue siendo una asignatura pendiente que no se abordará hasta el primer gobierno socialista, ya en democracia, con la Ley de Reforma Universitaria de 1983³⁰, que otorgará también, al fin, autonomía a la universidad. Esta supone el paso al modelo de Universidad estatal constitucional. Si bien el legislador intentó alejarse de las maneras dictatoriales y de los vicios universitarios heredados del franquismo, la Ley de 1983 no fue capaz de solucionar los problemas de la institución, particularmente el de la masificación (cantidad sobre calidad) y el de la mala selección del profesorado. Estos pueden parecerse problemas de forma, pero lo son en cuanto que responden a un problema de fondo, del espíritu del modelo: el “democratismo” (p. 362).

Estos son los dos modelos estatales. Pasemos ahora a comentar los modelos no estatales. El modelo de Universidad no estatal católica franquista surge también con la Ley de 1943, que autoriza a las universidades eclesiásticas (que no tanto privadas) a emitir también títulos civiles, posibilidad que se les había negado bajo la II República. Para la autora este modelo es “una especie de ‘sucursal del Estado’” (p. 363), por lo que lo dicho del modelo estatal es apropiado también para este.

29 Gómez García se detiene en otros aspectos como la selección del profesorado, aspecto que también comenta Pérez-Díaz (2003). Como ya se comentó al principio, la brevedad de este trabajo obliga a limitarnos a las cuestiones de fondo, por lo que la forma, mera repercusión del fondo, no será objeto de estudio. Esta nota será la última que se haga al respecto.

30 Bajo gobierno centrista se redacta el proyecto de Ley de Autonomía Universitaria de 1980, que nunca llegó a aprobarse.

El modelo de Universidad constitucional no estatal surge con el Real Decreto de 12 de abril de 1991, que desarrolla el articulado al respecto de la Ley de 1983. Hubo mucho debate sobre la posibilidad de la universidad privada, con contestación desde ambos lados del espectro político. Gómez García señala el peligro de la combinación de la libertad intelectual necesaria para la universidad y del ideario propio de la universidad privada.

La obra de Gómez García fue publicada en 1992, por lo que ya no aborda la última reforma legal anterior a la LOSU, la Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU). No hay ningún estudio que aborde la LOU como Gómez García trató la anterior legislación universitaria, es decir, entresacando del articulado el modelo universitario que propone. No obstante, el artículo de Egado (2006) da cuenta de los objetivos y temas centrales de la ley. Estos responden a un mero afán de corregir abusos, por usar la expresión orteguiana, y se limitan a cuestiones de forma tales como la financiación, la gestión y, sobre todo, la “calidad”, concepto este que merece un estudio propio cuando se aplica al contexto universitario. En ningún caso, a la luz de lo que este estudio considera la voluntad de la LOU, se puede apreciar una nueva propuesta de modelo universitario. Antes al contrario, la reforma buscaría “la adecuación de la formación que reciben los titulados superiores a la realidad profesional y social del entorno, de forma que ésta sea capaz de responder a las demandas del mercado de trabajo” (p. 211), por lo que se puede ver una mayor profundización en el modelo napoleónico.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 2007 (LOMLOU) supone una actualización “a consecuencia de algunas deficiencias en el funcionamiento de la LOU” y para “adecuarla a nuevas necesidades del entorno como consecuencia de nuevos acuerdos en política de educación superior en Europa” (Fidalgo Redondo y García Sánchez, 2007, p. 40). No merece por tanto que nos detengamos en ella, tan solo en su aspecto de aplicación del Plan Bolonia, para lo que el artículo citado sirve como excelente referencia.

Podemos ver entonces cómo la universidad española es en efecto una variante de la universidad continental, como dice Pérez-Díaz (2003). Comienza con el mismo espíritu que sus hermanas europeas en la Edad Media y va sufriendo un proceso conjunto de pérdida de autonomía (que no recupera hasta nuestra democracia) y de napoleonización, es decir, de privilegio de su función profesionalizante y funcionarial, en detrimento de la investigación y, sobre todo, de la formación en cultura, por usar la expresión de Ortega, que era definitoria de los estudios medievales y renacentistas.

4. Análisis del modelo universitario de la LOSU

Tras haber presentado los distintos modelos en los que la universidad se ha concretado y el devenir histórico de la legislación universitaria española, estamos ya en condiciones de proceder al estudio del cuerpo legal de la LOSU. Se trata de una ley compuesta por un preámbulo, once títulos, cien artículos, diecisiete disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y doce disposiciones finales.

31 Esta es la ley que crea la ANECA.

Dentro de este entramado legal, y en cuanto nuestro análisis es más filosófico que jurídico, cobrará especial importancia el análisis contrapuntístico del preámbulo con el articulado de la ley, con el objetivo de comprobar el cumplimiento de lo propuesto en el primero. De manera complementaria, las disposiciones de todo signo, salvo contadísimas excepciones, no formarán parte de nuestro estudio, en cuanto que se trata de cuestiones meramente jurídicas y administrativas, sin repercusión en el modelo universitario propuesto por la ley. Dentro del articulado de la ley, se prestará especial atención a los títulos preliminar y I, en cuanto títulos dogmáticos (que expresan el dogma, la intención). Los títulos que gozarán de menor atención por nuestra parte, debido a su condición eminentemente formal, son los títulos IX y X. Hechas estas consideraciones iniciales, se puede proceder al análisis de la ley.

a. Preámbulo

El preámbulo supone la exposición de motivos de una ley, por lo que su estudio resulta sumamente productivo para dilucidar el modelo universitario que se propone. En este apartado, se realizan una serie de afirmaciones dogmáticas que marcarán el posterior desarrollo del articulado. Resultan de especial interés las que se refieren a la definición y función de la universidad:

De la Universidad (...) depende la educación avanzada de las personas, y lo que ello conlleva con relación a la igualdad de oportunidades para todas y el desarrollo económico, científico y tecnológico de nuestra sociedad en momentos de emergencia climática. (...) La Universidad ha sido, es y debe ser fuente de conocimiento, de bienestar material, de justicia social, de inclusión, de oportunidades y de libertad cultural para todas las edades (p. 8).

Como se puede ver, la “Universidad” (que la ley siempre escribirá en mayúscula), o, mejor dicho, su función, viene definida por una retahíla de motivos absolutamente extraacadémicos que, como se verá en la discusión sobre la autonomía universitaria, suponen una clara ideologización de la función universitaria. Para empezar, la universidad se entiende desde el primer momento como una institución educativa, no investigadora ni cultural, sometida a motivos utilitarios: “es una institución fundamental” (p. 8) para el desarrollo, el bienestar, la inclusión. En una línea claramente napoleónica, si no soviética³², se está entendiendo esta institución como una herramienta, un instrumento del Estado. Este “napoleonismo” se explicita también en su vocación profesionalizante: “esta ley orgánica desarrolla un modelo académico (...) para acceder a empleos de calidad” (p. 10).

No puede dejar de comentarse que en la página 9 se ampliará la función de la universidad: “Docencia, investigación y capacidad de compartir y transferir ese conocimiento constituyen funciones centrales de su actividad”. Se recuperan aquí, una vez más y reformuladas, las tres patas de la universidad según Ortega.

32 La distinción entre modelo francés y soviético es sutil, según se ha visto ya. Esta ley puede corresponder a la mera voluntad de servicio al Estado y desarrollo económico, pero la fuerte carga ideológica que se verá que presenta implica una cercanía con el modelo soviético, que entiende la universidad como herramienta para la construcción de un determinado tipo de sociedad. Evidentemente, es una mera cercanía, pero no se puede comparar en ningún caso una ley democrática como la LOSU con aquellas de un estado completamente totalitario como la URSS.

No obstante, se están focalizando las funciones utilitarias, lo que demuestra su primacía. La comprobación en el articulado de si la ley permite el desarrollo de las tres funciones o el nivel de primacía de unas sobre otras supondrá una parte fundamental del análisis. Además, la cuestión de la cultura se plantea de manera productiva y exógena, frente a la visión más bien receptora y endógena de Ortega: él habla de enseñar cultura a los universitarios, la ley habla de transferencia de la investigación a la sociedad. Son, sin duda, dos cuestiones distintas.

El preámbulo, en su justificación de la ley, se detiene en la cuestión de la proliferación de universidades privadas (que observa con reservas, p. 9), de la financiación (que trataremos, pues tendrá una importancia capital en la cuestión de la autonomía pese a ser una cuestión de forma) y de la internacionalización (tanto europea como iberoamericana). Debido a todo esto, “se deben abordar reformas esenciales relacionadas con los desajustes entre el sistema universitario y las necesidades de la sociedad” (p. 10). El tema de que la universidad ha de responder a las necesidades de la sociedad (de una manera utilitaria y economicista, según parece desprenderse de la voluntad del legislador hasta ahora) será una constante a lo largo de toda la ley.

Si se analiza el discurso ideológico que emana del preámbulo, se verá que frente a una serie de imágenes negativas sobre una universidad vuelta sobre sí misma (“de una concepción socialmente elitista”, p. 8; “de una concepción intelectual cerrada y excluyente del saber”, pp. 8-9; “la Universidad del siglo XXI no puede replegarse en una torre de marfil”, p. 9)³³ menudean aquellas expresiones que ensalzan una universidad abierta y social (por ejemplo: “democratización (...) abarcar sectores cada vez más amplios de la población”, p. 8; “entablar una relación de diálogo y colaboración (...) con el conjunto de la sociedad”, p. 9; “relación al tejido social, cultural y económico”, p. 9, “se trata de lograr universidades al servicio de la sociedad”, p. 10, “Ciencia Abierta y Ciudadana”, p. 11). Se opone así una concepción supuestamente clásica de la universidad, elitista y cerrada, mala en su ser, con una concepción moderna y progresista, abierta, democrática e intrínsecamente buena.

Los cambios que propone la ley en su exposición de motivos para que la universidad sirva a la sociedad (reformulando la famosa máxima, *universitas ancilla societatis*) son profundizar en la internacionalización, ampliar la universidad a todas las edades, desarrollo de la Ciencia Abierta y Ciudadana... En cualquier caso, “se revela necesario y oportuno abordar una reforma integral del marco jurídico del sistema universitario” (p. 10). Este nuevo ordenamiento jurídico se pretende hacer sin “imponer soluciones ni trazar caminos concretos” (p. 11), en “pleno respeto al principio de autonomía universitaria” (p. 13) y garantizando “un mínimo de financiación pública del 1% del PIB, como recoge esta ley orgánica” (p. 11).

El preámbulo nos ha servido para realizar una primera aproximación, en cuanto que no tiene ningún tipo de carácter vinculante. Sirve para medir el pulso a la voluntad del legislador, que ahora se falsará en el articulado.

33 Sobre la metáfora de la torre de marfil, su negatividad y reivindicación, consultar del Valle (2019, pp. 351-358).

Lo primero que se realizará es un estudio de la autonomía universitaria en esta ley, condición sine qua non para que se pueda hablar de una verdadera universidad, como se comprobó en los estudios sobre la universidad franquista. A continuación, se intentará entresacar una definición de universidad a partir del articulado. Se estudiarán en este apartado las funciones que la ley otorga a la universidad.

b. Autonomía de la universidad

García de Enterría (1988) propone dos niveles de autonomía universitaria: libertad investigadora y docente por una parte y autonomía organizativa por la otra. Estas dos líneas que se nos abren nos servirán para comentar la autonomía universitaria en esta ley, lo que nos forzará obligatoriamente a comentar muchos otros aspectos. Cabe señalar que la LOSU trata ampliamente el tema de la autonomía³⁴, que, como es natural, dice explícitamente defender y desarrollar en consonancia con el “derecho fundamental reconocido en el artículo 27.10 de la Constitución Española” (artículo 3.1). En cualquier caso, hay que tener en cuenta lo que dice Cámara Villar al respecto de la autonomía universitaria:

Se trata de un concepto y garantía que es tan estable como flexible y que del legislador depende, siempre a condición de respetar los elementos nucleares que nacen del marco constitucional, configurarla con una mayor o menor extensión, con unos u otros matices, con unos u otros límites (2012, p. 79).

Una vez más, el ejercicio contrapuntístico entre lo dicho y lo hecho será nuestra guía. Estudiemos entonces qué implicaciones tiene efectivamente el articulado en lo que a autonomía respecta.

Comencemos con un brevísimo apunte sobre la libertad investigadora y docente, garantizada en el artículo 3.3 con la figura de la libertad de cátedra y que en otros momentos de la ley se recupera (por ejemplo, artículo 6.1). Frente a esta asunción de la libertad de cátedra, la pregunta sobre si puede hacerse efectiva surge sobre todo ante los artículos 2.2 y 2.3, que se comentarán más adelante y que subordinan la docencia y la investigación a los objetivos ya explicados. ¿Son conciliables estas dos tensiones? Este apartado de la autonomía es introductorio y nos sirve para plantear las preguntas que se resolverán al comentar el modelo universitario propuesto. Continuemos con la autonomía organizativa. García de Enterría (1998) distingue varios niveles a su vez en esta línea. El primero es no ser una mera dependencia del Ministerio competente. El artículo 3.1, que dota de personalidad jurídica propia a las universidades para desarrollar sus funciones, hace cumplir este requisito mínimo. El segundo nivel implica que esta personalidad jurídica propia debe concretarse en una capacidad real de autoorganización y autodecisión. Esto se puede manifestar en el modelo anglosajón de cartas fundacionales o, como es nuestro caso, en el modelo continental corporativista.

34 La palabra “autonomía” aparece hasta 37 veces a lo largo de la ley.

De todas formas, el autor reconoce que ninguno sería puro, pues los fundadores y sostenedores –el Estado– se reservan poderes no pequeños (García de Enterría, 1998, p. 16). En cualquier caso, en este corporativismo sin duda participan los profesores plenos, pero ¿han de participar los profesores de menor rango, los estudiantes, el PAS, la sociedad? Según la LOSU, sí, de ahí que el artículo 48 cree un órgano colegiado de estudiantes, el Consejo de Estudiantes, y que el artículo 47.2.i otorgue al Consejo Social, órgano de representación de la sociedad, la potestad presupuestaria, una de las tres patas de la autonomía universitaria según Marsiske (2010). Así, la sociedad ejerce parte de la autonomía universitaria, mientras que el gobierno universitario es una suerte de democracia universitaria en la que participan todos sus miembros (artículo 44.4 y 44.6). No deja de recordar esta organización al democratismo del que hablaba Gómez García (1992, p. 362).

No es el lugar este para entrar a discutir quién ha de participar del gobierno universitario, sino tan solo su capacidad efectiva de autogobierno. Según García de Enterría, entrarían dentro de esta la selección docente y la del estudiantado (1998, p. 18). Sobre la segunda, las universidades públicas no tienen ningún tipo de potestad, en cuanto que es una prueba extrauniversitaria la que realiza la criba: el Gobierno central sienta las bases de esta prueba (art. 31.2) y son las comunidades autónomas las que la organizan junto con los consejos interuniversitarios del territorio. Las universidades se limitan a ofertar plazas, aunque la potestad de la programación de la oferta de formación recae también en las autonomías (art. 31.4). En este aspecto, el Estado cohibe de manera significativa la capacidad de autoorganización de las universidades. En lo que a la selección docente respecta, sí que las universidades poseen las competencias, pero mediadas en cualquier caso por la ANECA, que decide quién se puede postular a la docencia universitaria (art. 69), y por el Estado, que en el artículo 71 establece de manera minuciosa cómo ha de ser el proceso de selección. Así, las universidades pueden ejecutar la competencia, pero no tienen autonomía para decidir el proceso.

Con la ANECA ha aparecido la cuestión de la calidad, definitiva de la universidad del siglo XXI. Por motivos de espacio no se abordará en su plenitud el tema de la calidad en esta ley, pues es un trabajo inmenso y que necesita aún una investigación anterior que ofrezca un marco teórico para el estudio de esta. Pero sí cabe señalar que la calidad es una buena muestra del nivel de regulación que se ha alcanzado en el sistema universitario contemporáneo y en el que esta ley insiste. Acosta (2020), en un interesante ensayo sobre la relación entre universidades y Estado desde el prisma de la autonomía, dice que en el siglo XXI hemos entrado en la “épica de los indicadores” (p. 14), según la cual la calidad pasa a ser un valor en sí mismo, que se ha de perseguir mediante la eficiencia económica, la cual solo se puede conseguir si se mide la universidad mediante evidencias cuantificables. Esta metrificación de la realidad universitaria lleva a la tiranía de la calidad, una herramienta que el Estado puede utilizar para ejercer su poder de financiador de las universidades, la regencia que hereda de los reyes. La LOSU, además, está explicitando una serie de objetivos que serán después los que, mediante políticas y normas de calidad, marquen la política de financiación. Es decir, que se marque el cuidado del medioambiente, la persecución de los ODS de la ONU u otros elementos como objetivos de la universidad, aunque no tenga un efecto real en lo que van a hacer las universidades, hará que la función ejecutiva del Estado, siguiendo la ley, cree líneas de financiación condicionadas por esos objetivos, lo que acabará repercutiendo tanto en

la autonomía académica (decidir qué investigar y qué enseñar) como en la autonomía organizativa (decidir en qué gastar). Por lo tanto, si bien sigue habiendo una amplia autonomía universitaria, se abre de esta manera una tensión hacia la heteronomía.

Este heteronomismo se puede observar en otros aspectos. Una de las cuestiones más sonadas de esta ley fue la remodelación del autogobierno universitario, regulado en el capítulo II del título IX. Fuera de que cada uno pueda tener su opinión sobre si es mejor una u otra forma de gobierno en la universidad, lo que sin duda realiza esta ley es una delimitación clara de la forma en la que se ha de estructurar el gobierno en las universidades públicas, homogéneamente en todas ellas. El caso del rector, desarrollado en el artículo 51, es paradigmático de esta tensión heterónoma. Valga hacer un breve estudio comparado con la LOU que la precedía y que estudió Cámara Villar (2012). El artículo 51 de la presente ley coarta la poca libertad de elección que tenían las universidades en lo que respecta a la manera de elección del rector, que pasa a ser necesariamente por sufragio universal. Es decir, se pierde la poca autonomía que ofrecía la anterior ley según Cámara Villar (2012, p. 87).

Con todo lo visto sobre la autonomía universitaria, “puede decirse que esta regulación peca de un notorio exceso de reglamentación”, como decía Cámara Villar (2012, p. 85) al respecto de sus predecesoras. Esta ley profundiza en el privilegio de la homogeneidad estructural del sistema universitario frente a la autonomía. Es interesante entender esta propuesta desde las “leyes universitarias liberadas” post-68 de las que habla García de Enterría (1988, p. 17), una idea de ley universitaria que permitiría a las universidades una mayor capacidad de autogobierno y la posibilidad de singularizarse para responder mejor a las necesidades de su tiempo.

c. Modelo de universidad propuesto por la LOSU

Ahora que ya hemos visto los problemas de la LOSU en lo que respecta a la autonomía universitaria, estamos en condiciones de abordar el modelo que propone, es decir, su definición de universidad, particularmente las funciones que considera le son propias a esta institución. Comencemos diciendo que la ley define “sistema universitario” y “universidad” en el artículo 1.2 para delimitar su campo de actuación. En el párrafo primero “entiende por sistema universitario el conjunto de universidades, públicas y privadas, y de los centros y estructuras que les sirven para el desarrollo de sus funciones”. Nada que objetar aquí, supone una simple delimitación de la realidad que regula.

Más interesante resulta el párrafo segundo de este mismo artículo 1.2, en el que define las universidades:

aquellas instituciones, públicas o privadas, que desarrollan las funciones centrales de docencia, investigación y transferencia e intercambio del conocimiento, además de las recogidas en el artículo 2.2 y que ofertan títulos universitarios oficiales de Grado, Máster Universitario y Doctorado en la mayoría de ramas de conocimiento, pudiendo desarrollar otras actividades formativas.

La universidad se define así como aquella institución de titularidad cualesquiera que cumpliría las tres funciones que Ortega adjudicó a las universidades y que oferta un tipo de titulaciones reguladas³⁵ en la mayoría de ramas de conocimiento. Igual que en la tradición medieval, una sola facultad no hace universidad³⁶. Hasta aquí es una definición muy sencilla, elemental. No obstante, este artículo remite al 2.2 explícitamente, e implícitamente hay que contrastarlo con todo el articulado para observar si es fiel a esta definición.

Dentro del artículo 2.2, los párrafos a.), b.) y c.) desarrollan las funciones orteguianas de la universidad, o lo que esta ley entiende como tal. El resto de los párrafos abordan otras actividades. Para ofrecer una imagen completa, mientras se analiza este artículo 2.2 se irá acudiendo a los títulos que desarrollan cada función. Veamos, pues, cuál es la función de la universidad según la LOSU.

i. Docencia

El párrafo a.) define como función de la universidad “la educación y formación del estudiantado”. Esta es la primera de las funciones orteguianas. De hecho, en Ortega cobra especial protagonismo, pues los estudiantes serían los verdaderos protagonistas de la universidad, no el profesorado (Ortega y Gasset, 1930, p. 24). Respecto a esta educación, se dice que se encarga del conocimiento “científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural”. La enumeración que hace de los tipos de conocimiento que entran dentro de la universidad es muy reveladora, pues está definiendo qué entra en la universidad. Para empezar, realiza una distinción entre conocimiento científico y humanístico. Esto nos sitúa en una situación complicada, pues si se oponen en una lista implica que son excluyentes. Por lo tanto, las humanidades no serían ciencia. La duda es, entonces, qué serían. El mismo problema tenemos con “social”: ¿qué es el conocimiento social? Respecto al “tecnológico”, la técnica, en una concepción clásica de la universidad, como la de Jaspers (2022), no tendría cabida en ella. Y por último el conocimiento “artístico”, que no deja de ser también, en cierta medida, conocimiento técnico, en cuanto que la técnica es arte y viceversa. Además, esta afirmación de que la universidad se encarga de la docencia artística choca con la realidad actual del sistema educativo español, en el que, a diferencia de gran parte de Europa, las enseñanzas artísticas superiores, particularmente las musicales, no forman parte de la universidad. Realidad que esta ley, pese a esta declaración, no parece pretender cambiar en ningún punto de su articulado.

Esta exposición de qué enseña la universidad muestra una confusión del legislador, no se sabe si voluntaria o accidental, entre universidad y educación superior: toda la educación superior, al menos según se desprende de la ley, sería competencia de la universidad, que pasa a dejar de ser universidad, según las características clásicas que la definían, para ser institución de educación superior o, si se quiere, postuniversidad.

35 Los Estados actúan como herederos de reyes y papas a la hora de sancionar los títulos.

36 No obstante, esta aseveración entra en conflicto con la realidad de las universidades politécnicas de nuestro país, que se limitan a una rama del conocimiento. La cuestión de la universidad politécnica resulta más espinosa todavía, pues está compuesta por escuelas técnicas, no por facultades científicas, por lo que su propio grado universitario estaría discutido. Por motivos de espacio, no se desarrollará más esta cuestión, sino que nos limitamos a evidenciar el problema para abrir una futura línea de investigación.

El párrafo b.) recupera esta lista de disciplinas universitarias y las somete a “la preparación para el ejercicio de actividades profesionales”. Así pues, los conocimientos antes expuestos no son en ningún caso fin en sí mismos, sino que están orientados al mercado. Es natural pues que en el anterior párrafo se combinaran los conocimientos con “las capacidades, competencias y habilidades inherentes” a los mismos³⁷. Este párrafo asume como propio el modelo napoleónico de universidad; asume, ante todo, la pretensión napoleónica de convertir al estudiantado en funcionarios. El resto del articulado precisará en qué sentido.

El resto de la ley no se detiene en la función docente de la universidad, tan solo el artículo 6 del título III, pero no aporta en absoluto un análisis más profundo de esta función. Se limita a repetir lo ya expuesto, añadiendo tan solo la innovación como principio rector de la docencia (6.3)³⁸ y la calidad como requisito indispensable (6.5). El resto del título se limita a cuestiones formales.

ii. Investigación y cultura

El párrafo c.) se aproxima a las dos funciones orteguianas restantes: “la generación, desarrollo, difusión, transferencia e intercambio del conocimiento y la aplicabilidad de la investigación”. Como se puede notar, se refiere sobre todo a la función científica e investigadora, pero esta se nos presenta confundida con la transferencia de ese conocimiento, lo que la LOSU entiende por la función de la cultura.

Cabe acudir al título IV, que se ocupa de la “investigación” y, una vez más, “de la transferencia e intercambio del conocimiento e innovación” para procurar entender mejor esta función. El artículo 11.1 deja claro que “la investigación es una de las funciones fundamentales de las universidades”. Al igual que lo que ocurría con la función docente, el artículo 11.3 considera que la investigación debe abordar “todos los campos del conocimiento”, que serían el “científico, tecnológico, humanístico, artístico o cultural”. La pregunta sobre la distinción entre estas disciplinas sigue abierta, así como su pertinencia universitaria. No es el objetivo de este trabajo responder esta cuestión, pero sí señalar esta problemática, pues el modelo universitario resultante está muy influido por si en él se enseña la ciencia o la técnica, que en este elenco se encuentran ambas presentes, confundidas y con una concepción estrecha de la ciencia que no parece pertinente.

Continuando con lo que el artículo 11 dice al respecto de la investigación, cabe acudir a su apartado quinto, un ejemplo de napoleonismo en este campo: se somete la investigación a “su articulación con el sistema productivo”. Este es un objetivo loable, pero ha de ser un objetivo de la investigación, no una función de esta. Más adelante se recuperará y explicará con mayor detalle esta distinción entre el objetivo externo y la función intrínseca.

³⁷ Cabe señalar que el dominio de las capacidades frente a los conocimientos es propio de la posmodernidad (Daros, p. 5) en la que esta ley, como es natural, se enmarca. La asunción de la posmodernidad por la izquierda política en detrimento de la modernidad de corte marxista resulta un tema muy interesante con repercusiones en la política y en la legislación universitarias que merece un estudio más detallado.

³⁸ Resulta muy interesante esta primacía de la innovación, pues habla de cómo el paradigma de lo nuevo ha sustituido al paradigma de lo bueno (Román, 2018).

En este mismo quinto apartado se considera que la investigación debe promover las lenguas oficiales. Una vez más, se ve la investigación como herramienta para, no como fin en sí misma.

Por último, en lo que a la investigación respecta, cabe señalar el artículo 12, que promueve la “Ciencia Abierta y Ciencia Ciudadana”. Esta es una muestra concreta de esa universidad abierta que se defendía en el preámbulo.

En cuanto a la función de la cultura, hay que señalar la diferencia fundamental entre Ortega y la LOSU en su comprensión de la cultura que ya se había señalado antes en el preámbulo y que ahora el articulado confirma. Ortega considera que la cultura debe ser el centro de la universidad y que se debe enseñar a los estudiantes. La LOSU considera más bien que la universidad es productora de cultura (que asemeja a la investigación, por no decir que la reduce tan solo a ella) y que debe “transferirla” y “difundirla” a la sociedad. El movimiento es muy diferente.

El título VI profundiza en la cuestión de la cultura, particularmente el artículo 19. Este lleva el sugerente título de “La cultura en la universidad”. Este cambio de preposición (de una cultura “desde” la universidad se pasa a una cultura “en” ella) parece denotar un cambio de movimiento, más cercano al orteguiano. Sin embargo, nuestras expectativas se frustran parcialmente: “la creación y la transmisión de la cultura universitaria en toda su diversidad constituye una misión fundamental de la Universidad” (19.1). El uso de creación y transmisión nos devuelven a este papel creador, de salir hacia fuera, que ya se veía antes, pero que no coincide con el espíritu de la cultura de Ortega y Gasset. No es que sea negativo que la universidad transfiera y divulgue, pero hace falta también que enseñe la cultura de su tiempo a sus estudiantes. Una tímida muestra de esta función se ve en el mismo artículo 19.1: “las universidades velarán por mantener y reforzar la dimensión cultural de todas sus actividades”, es decir, que procurará enseñar la cultura en su interior. Sin embargo, acto seguido reincide en impulsar “su apertura, transmisión y difusión al entorno social”, por lo que la universidad se sigue viendo napoleónicamente como herramienta del cambio social en vez de institución educativa como fin en sí misma.

En el mismo título de cultura, la ley aborda otras cuestiones que, por compartir título, hemos de entender como relacionadas en cierto grado con la cultura. El artículo 18 habla de la “Cohesión social y territorial”, una función que se le adjudica a la universidad y que resulta, una vez más, extraacadémica y extrauniversitaria según la tradición. Son objetivos, que no funciones aunque se presenten como tal, en la mayoría loables, pero que al fijarse en la ley vulneran la autonomía universitaria. Además, en el artículo 18.4 se vuelve a reincidir en el napoleonismo que entiende la universidad como una herramienta para “un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible (...) del territorio en el que se ubiquen”. El artículo 20, por su parte, coincide con el 11.5 de la investigación, pues se vuelve a explicitar como función intrínseca de la universidad el fomento de las lenguas cooficiales.

iii. Otras actividades que se le adjudican a la universidad

Ya se han comentado las tres funciones de la universidad. Sin embargo, restan todavía varios párrafos en el artículo 2.2. Una vez definidos los básicos, estos párrafos, propios de un estado ultralegislativo de la posmodernidad (Barraycoa, 2002), nos ayudarán a perfilar el modelo propuesto. De hecho, todos estos párrafos dejan de definir la función de la universidad para pasar a explicitar sus objetivos. Es una distinción elocuente la que se da entre función, que guarda relación con lo específico e inherente, casi con la esencia, y objetivo, que es lo que se desea conseguir con algo.

Así pues, el primer objetivo expuesto en el párrafo d.) es la “innovación a partir del conocimiento”, es decir, a partir de la docencia y de la investigación, que vuelven a verse sometidas a un motivo extrauniversitario. De hecho, esta innovación se pretende promover en “los ámbitos sociales, económicos, medioambientales, tecnológicos e institucionales”. Qué mayor muestra de napoleonismo que esta: la innovación se aleja completamente de la ciencia, que no se menciona, y se busca en el terreno aplicado. Históricamente, el afrancesamiento de la universidad buscó beneficiar a la sociedad, la economía y el Estado. En este caso, se amplía a una vocación tecnológica, propia de nuestra época tecnificada y tecnocéntrica (Oliveira, 2022), y a una vocación medioambiental y, se entiende, ecologista, propia también de nuestra época ecocentrista (Valdivielso, 2005; Gray, White y Curry, 2018) y defendida como bandera por el gobierno que redactó esta ley. En cualquier caso, son objetivos que no emanan necesariamente de la universidad, sino que conforman el modelo universitario de la LOSU.

El párrafo d.) supone la profundización en estos objetivos. Ya no solo se habla de innovar en el ámbito económico, sino que se le adjudica a la universidad la misión de contribuir “al bienestar social, al progreso económico y a la cohesión de la sociedad y del entorno territorial”. Napoleonismo claro, aunque también se indica a las universidades que deben, y esto es muy poco jacobino, promover “las lenguas oficiales (...) a partir de fórmulas societarias convencionales o de economía social”. En un párrafo económico se incluye una cuestión lingüística que se debe alcanzar mediante el emprendimiento, ya sea convencional o social. Es cuanto menos una unión sorprendente en un texto legal y un objetivo novedoso para las universidades.

El párrafo f.) se aleja de los objetivos extracadémicos que proponen los demás, pues habla de la creación de espacios de pensamiento crítico: si la universidad cumple con sus funciones clásicas, ya es un espacio de pensamiento crítico. El g.), por su parte, repite la idea de la transferencia del conocimiento, lo que se conoce como la tercera misión en el mundo académico (Touriñán López, 2020; Sánchez-Barrioluengo, 2012)³⁹.

³⁹ Cabe decir que la literatura al respecto bascula entre entender la tercera misión como la mera transferencia de conocimiento y como el impacto socioeconómico de la universidad en su entorno, sobre todo mediante la transferencia del conocimiento..

Este párrafo, no obstante, añade una particularidad importante: “la formación permanente o a lo largo de la vida”. Esta es una tendencia reciente de las universidades que, frente a la concepción clásica que reservaba unos años para los estudios universitarios, ha pasado a entenderse como una tarea para toda la vida que la universidad ha de abordar mediante educación formal.

Hacemos un pequeño salto para comentar el párrafo i.), que adjudica a la universidad la promoción del voluntariado y de otras actividades en línea con los valores del sistema universitario. El párrafo j.) abre la posibilidad de que la ley pueda atribuir cualquier otra función.

El párrafo h.), y con esto volvemos atrás y cerramos esta exposición de la definición y las funciones de la universidad, adjudica a la universidad “la formación de la ciudadanía” toda, en línea con la universidad abierta defendida en el preámbulo frente a la torre de marfil. Esta formación consiste en “la transmisión de los valores y principios democráticos”. La universidad tiene así una función moralizante, es decir, de transmitir una moral, unos valores, una doctrina. El artículo 2.3 indica que el cumplimiento de esta y todas las funciones del 2.2 seguirán como guía rectora “los derechos humanos (...), la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. Es decir, no es solo que tenga como función la conformación moral del pueblo en su conjunto, sino que todas sus funciones y objetivos han de estar guiados por una serie de valores, que, si bien pueden ser loables, no dejan de ser extrauniversitarios. Es decir, la investigación en mecánica de fluidos debe estar regida por la memoria democrática. Es el Estado el que está guiando a la universidad en muchos aspectos, poniéndole una serie de objetivos extraacadémicos. Se entiende ahora por qué se comenzó con la autonomía universitaria: tras la lectura del texto de la ley, se observa una clara injerencia del Estado en la autonomía de la universidad.

5. Conclusiones

Entonces, ¿qué modelo universitario propone la LOSU? Lo primero que hemos de señalar es lo que se intuía con el estudio de la autonomía: esta es una ley que constriñe a las universidades públicas a un único modelo. Se entiende, no obstante, que una ley del sistema universitario debería ofrecer un marco mínimo regulatorio para conseguir una cierta homogeneidad estructural, pero la regulación es aquí minuciosa y detallista, negando a las universidades la elección del sistema de gobierno. En lo que a la libertad académica respecta, esta ley abre la posibilidad de que el Ejecutivo obligue, mediante la financiación, al estudio y desarrollo de ciertas líneas de investigación. Evidentemente, la libertad de cátedra sigue vigente, en cuanto que su único límite es la Constitución, pero una tensión hacia la heteronomía queda abierta, en cuanto que la investigación va a estar, como ya se dijo sobre el anterior marco legislativo, “más dependiente e

40 Es urgente un estudio que aborde la pertinencia de que las universidades asuman esta formación a lo largo de toda la vida o si la universidad, por su esencia, debe limitarse a un período vital concreto que implique un retiro de la vida pública para la formación.

incardinada en el sistema de decisiones globales para la consecución de nuevos objetivos y más eficacia; por tanto, más orientada por normas y decisiones gubernamentales estatales y autonómicas y menos autoorientadas por decisiones personales y exclusivas de los docentes e investigadores” (Cámara Villar, 2012, p. 97). Se profundiza en esta “incardinación”, en este caso explicitada en la ley en objetivos ideológicos. Por lo tanto, no se crea un modelo de sistema universitario, sino que efectivamente se está creando un único modelo universitario.

Ahora que ya se ha visto que las universidades públicas quedan entonces sometidas a un único modelo universitario y con una autonomía de elección de gobierno, investigación y docencia muy reducida y con una capacidad de ejecución limitada por las líneas de financiación que previsiblemente abrirá esta ley, cabe explicitar cuál es este modelo universitario. Este, como se ha visto, es claramente napoleónico, como se proponía en nuestra hipótesis: se entiende la universidad como una herramienta al servicio del Estado para el desarrollo económico y social del país. Para esto, tanto la docencia como la investigación y la cultura (confundidas en esta ley) se someten a objetivos extraacadémicos y de corte social. En la relación entre autonomía y función de la universidad, esta ley supone una actualización del modelo napoleónico por dos motivos que son uno. El primero es la herramienta de la que se sirve para conseguir sus objetivos: la calidad. El segundo es la actualización del objetivo napoleónico: frente a la grandeur francesa clásica, esta ley va señalando una serie de objetivos ideológicos propios del siglo XXI y de la voluntad del legislador que la universidad debe cumplir. Mediante la calidad y habiendo señalado los objetivos -las funciones según la ley- de la universidad, el Estado se podrá servir de su papel de financiador del sistema universitario para privilegiar unas líneas de investigación y docencia frente a otras. Se puede ver así que el gran reto que supone esta ley para el tejido universitario español es la tensión hacia la heteronomía y una homogeneización importante tanto académica como administrativa de todas las universidades.

En lo que a la historia de la legislación universitaria respecta, se puede ver que a lo largo de la historia se ha ido viviendo un paulatino proceso de napoleonización de la universidad, es decir, de sometimiento al interés económico estatal y a su conversión en una herramienta del Estado. Desde la universidad medieval teológica y la filosófica renacentista, ya con los Borbones se impulsó una fuerte homogeneización de la universidad española en todo el imperio. El posterior período de languidecimiento siguió la misma dinámica. El período republicano supuso un intento de reforma de este sistema que lo alejase del exceso de regulación napoleónico. Este pensamiento reformista, que empezó ya bajo Alfonso XIII, fue llevado a cabo por intelectuales, particularmente por Ortega y Gasset y por los institucionalistas, que siempre rechazaron la acción legislativa, privilegiando una reforma desde abajo. Esta nunca se llevó a cabo. El franquismo supuso una época de muy limitada autonomía, imposibilitando la verdadera esencia universitaria. La democracia fue, según la bibliografía consultada, una profunda mejora, pero también una oportunidad perdida. Hoy, como se ha visto, se continúa con una tensión heterónoma (evidentemente incomparable a la franquista) y con una actualización de los objetivos napoleónicos, pero sigue siendo la universidad, o por lo menos el Estado la concibe así, una herramienta para objetivos sociales.

Nos hemos visto forzados a no abordar en el presente trabajo una serie de temas que guardan una profunda relación con el modelo universitario de la LOSU. El espacio no lo permitía. Tal es el caso del papel de la internacionalización en este modelo. Otros temas se han planteado para abrir futuras investigaciones más demoradas. Resulta particularmente interesante el estudio de la filosofía de la ciencia del modelo de la LOSU respecto a qué es la ciencia y qué entra en la universidad o cómo debería ser el gobierno universitario. Sirva este análisis como primer paso en el camino de la comprensión de esta ley y de respuesta a los interrogantes que plantea.

Referencias

Acosta, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior*, 49 (193), 1-23.

Agís Villaverde, M. (2008). Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro. En M. Agís Villaverde, C. Baliñas y J. Ríos (Eds.), *Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente* (pp. 183-196). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Aguilar, F. (2003). La reforma universitaria de Olavide. *Cuadernos dieciochescos*, (4), 31-46.

Alfonso X el Sabio (1807). *Las Siete Partidas*. Edición de 1807 de la Imprenta Real. Real Academia de la Historia. Boletín Oficial del Estado.

Anderson, R. (2016). University fees in historical perspective. *History and Policy*. Policy Papers.

Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo*. Revista electrónica de pedagogía, 8 (16), 1-16.

Baroja, P. (1983). *El Árbol de la Ciencia*. Laia.

Barraycoa, J. (2002). *Sobre el poder en la modernidad y la posmodernidad*. Scire.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Benedí Sancho, L. (2010). Reformas en la universidad republicana. La importancia de los estudiantes durante el primer bienio. *Estudios Históricos Sobre La Universidad De Zaragoza: Actas Del I Encuentro Sobre Historia De La Universidad De Zaragoza*, , 321-338.

Borrero, A. (2008). *La universidad: Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Pontificia Universidad Javeriana.

Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7), 130-143.

Cámara Villar, G. (2012). La autonomía universitaria en España hoy, entre el mito y la realidad. *Revista catalana de dret públic*, (44), 67-109.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2000). La universidad en España: Historia, urbanismo y arquitectura. Ministerio de Fomento, Centro de Publicaciones.

Carabia Torres, A. M. (1986). La legislación universitaria en la España del siglo XVI. *Separata De Revista Española De Derecho Canónico*, 43(120), 101-120.

Carreras Serra, F. de (2021). El modelo de universidad española: una crítica. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, (98), 403-422.

Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: Una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la reforma de 1918. *Integración Y Conocimiento: Revista Del Núcleo De Estudios E Investigaciones En Educación Superior De Mercosur*, 1 (8), 69-86.

Cossío, M. B. (1899). La reforma escolar según Manuel Bartolomé Cossío (1899). En M. de Puelles Benítez (Ed.), *Historia de la Educación en España* (pp. 338-350). Ministerio de Educación y Ciencia.

Cossío, M. B. (1919). La segunda enseñanza y su reforma (Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública por la ILE.). En J. Seage; E. Guerrero Salom; D. Quintana de Uña (Eds.) (1977), *Una pedagogía de la libertad*. La Institución Libre de Enseñanza (pp. 239-252). EDICUSA.

Cossío, M. B. (1924). Reformas en la enseñanza pública. En J. Sorolla y Bastida (Ed.) (1929), *De su jornada* (fragmentos) (pp.185-210). Imprenta de Blass.

Daros, W. R. (s.f.). Algunas características de la sociedad posmoderna en la que ya vivimos.

del Campo, S. (1968). Para la democratización de la enseñanza superior en España. *Revista Española De La Opinión Pública*, (12), 31-60. <https://www.jstor.org/stable/40199418>

Del Valle, J. (2019). La torre de marfil: la constitución de la idea de universidad y su difuminación contemporánea. En M. Giusti (Ed.), *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 351-358). Siglo Veintiuno

Díaz, A. F. (1983). Concepciones sobre la universidad. *Estudios latinoamericanos*, (36), 34-43.

Díaz, H., & María, J. (2011). *Francia en la educación de la España contemporánea (1808–2008)*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Drèze, J. y Debelle, J. (1968). *Conceptions de l'université*. Éditions universitaires.

Egido, I. (2006). La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años. *Tendencias Pedagógicas*, (2), 207-222.

Fidalgo Redondo, R. y García Sánchez, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el Marco Legislativo del Sistema Universitario Español. *Aula Abierta*, 35 (1), 35-48.

García Castro, M. D. y Mediano Benito, J. M. (1991). La legislación universitaria de España y América durante los tres primeros borbones. *Estudios De Historia Social Y Económica De América*, (7), 190-206.

García de Enterría, E. (1988). La autonomía universitaria. *Revista de Administración Pública*, (117), 7-22.

García y García, A. (1990). La enseñanza universitaria en las partidas. *Glossae. Revista De Historia Del Derecho Europeo*, (2), 107-118.

Garrido Rivera, A. C. (2017). Imaginarios académicos respecto a la idea de universidad. Conceptualización de subjetividades discursivas histórico-contextuales. El caso de la región de Bío-Bío, Chile. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

Gil y Zárate, A. (1855). De la instrucción pública en España. Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.

Giner, F. (1927). Ensayos menos sobre educación y enseñanza. Espasa Calpe.

Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 13-37.

Gómez García, M. N. (1992). Universidad y universidades: los diferentes modelos de universidad española en la legislación de 1943 a 1991. *Revista Española de Pedagogía*, (192), 353-370.

Gray, J.; White, I.; y Curry, P. (2018). Ecocentrism: What it means and what it implies. *The Ecological Citizen*, 1 (2), 130-131.

Han, B. C. (2020). La desaparición de los rituales: una topología del presente. Herder.

Hernández Díaz, J. M. (2011). Presencia de Francia en nuestra educación contemporánea. En J. M. Hernández Díaz (Ed.), *Francia en la educación de la España contemporánea, 1808-2008* (pp. 11-14). Ediciones Universidad de Salamanca.

Iyanga Pendi, A. (2000). Historia de la Universidad en Europa. Universitat de València.

Jaspers, K. (2022). La idea de la universidad. EUNSA. (Trabajo original publicado en 1947)

Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita [Ley Moyano]. 10 de septiembre de 1857. BOE-A-1857-9551.

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario [LOSU].

BOE-A-2023-7500.

López, J. M. T. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 41-81.

Marsiske, R. (2010). La autonomía universitaria: una visión histórica y latinoamericana. *Perfiles Educativos*, 32, 9-26.

Martínez Selva, M. J. (2002). La democratización en la enseñanza. *Eúphoros*, (4), 259-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183044>

Montejano, B. (2001). La universidad: ayer, hoy y mañana. *Nueva Hispanidad Académica*.

Negrín, O. y Vergara, J. (2014). *Historia de la Educación: de la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea*. Dykinson.

Newman, J. H. (1852). *The Idea of a University*. Newman Reader. <https://www.newmanreader.org/works/idea/>

NIEVES GÓMEZ GARCÍA, M. (1992). Universidad y universidades: los diferentes modelos de Universidad española en la legislación de 1943 a 1991. *Revista española de pedagogía*, 50(192), 353. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1306820620>

Oliveira, L. C. M. de; Ferreira, F. J. B.; Alves, T. S.; Almeida, E. R.; y Barbosa, F. G. (2022). Tecnologia e Tecnocentrismo: os impactos na sociedade contemporânea. *Research, Society and Development*, 16 (11), 1-10.

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*.

Parry, R. (2024). Episteme and Techne. En E. N. Zalta y U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/episteme-techne/>.

Pérez-Díaz, V. (2003). Carácter y evolución de la universidad española. *ASP Research Papers*, (46), 1-35.

Peset, J. L. y Peset, M. (1983). *Carlos IV y la Universidad de Salamanca*. Instituto Arnau de Vilanova.

Ricoeur, P. (1968). Réforme et révolution dans l'Université. *Esprit*, 372 (6/7), 987-1002.

Ridder-Symoens, H., y Rüegg, W. (1994). *Historia de la Universidad en Europa*. Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

Román, B. (2018). Sobre lo nuevo como bueno: consideraciones desde la ética. *La maleta de Portbou*, (28). <https://lamaletadeportbou.com/articulos/lo-nuevo-bueno/>

Rubio Mayoral, J. L. (2015). Sobre los modelos de universidad en la política educativa de la Transición española. Herencia y génesis de sus bases (1976-1982). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2 (2), 124-153.

Sáez, J. (1986). La relación universidad-sociedad: claves de interpretación para la realidad murciana. *Consejería de Cultura y Educación*.

Sánchez Barrioluengo, M. (5-6 de julio de 2012). Cómo afronta la universidad el cumplimiento de sus misiones: El caso de las universidades públicas españolas [Ponencia]. XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Oporto, Portugal.

Sánchez Blanco, F. (2007). La ilustración goyesca: la cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808). CSIC.

Sánchez de Puerta Trujillo, F. (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (11), 11-32.

Sánchez de Puerta Trujillo, F. (2006). Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 11, pp. 11-32.

Sánchez-Blanco, F. (2007). La Ilustración goyesca: la cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808). CSIC.

Touriñán López, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos Educativos*, (26), 41-81.

Valdivielso, J. (2005). La globalización del ecologismo. Del ecocentrismo a la justicia ambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano*, 6 (2), 183-204.

Verger, J. (1999). *Les universités au Moyen Age*. Presses Universitaires de France.

Vicente, F. y González, Á. (2002). Concepto y misión de la universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 137-173.

Viñao, A. (2007). Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto. *Revista De Educación*, 21-44.

Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores.

