

Globalización, Universidad y Filosofía del derecho

Globalization, University and Philosophy of Law

Por ÁNGEL PELAYO GONZÁLEZ-TORRE
Universidad de Cantabria

RESUMEN

El artículo plantea los cambios que está experimentando la universidad como consecuencia de los procesos globalizadores y la forma en que estos cambios están alterando el modelo educativo, para abordar luego la posición que pueden adoptar en este marco los estudios de Filosofía del derecho.

Palabras clave: *Globalización, Universidad, Empleabilidad, Formación, Filosofía del derecho.*

ABSTRACT

Globalization poses organizational and methodological changes that are altering the university educational model. It is interesting to discuss the position that the studies of Philosophy of the Law may take in this framework.

Key Words: *Globalization, University, Higher Education, Employability, Training, Philosophy of Law.*

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN.-2. EL NUEVO CONTEXTO GLOBAL. INCIDENCIA EN LA UNIVERSIDAD.-3. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.-4. LA SITUACIÓN EN ESPAÑA. EL PROCESO DE BOLO-
NIA.-5. EL PAPEL DEL DERECHO Y LA FILOSOFÍA DEL DERECHO.

SUMMARY: 1. INTRODUCTION.—2. THE NEW GLOBAL CONTEXT. INCIDENCE IN THE UNIVERSITY.—3. THE MISSION OF UNIVERSITY.—4. SITUATION IN SPAIN. THE PROCESS OF BOLOGNE.—5. ROLE OF LAW AND PHILOSOPHY OF LAW.

1. INTRODUCCIÓN

Las profundas transformaciones que está experimentando el mundo en el campo social en las últimas décadas, de manos fundamentalmente del llamado proceso de globalización, hacen necesario replantearse el papel que le corresponde en este contexto a la educación superior y, en lo que especialmente nos interesa, a las enseñanzas universitarias atribuidas a la Filosofía del derecho. Todos somos conscientes de los cambios que se están produciendo, tanto en relación con nuestra asignatura y las enseñanzas que impartimos, como en relación con el papel que cumple la universidad en el actual contexto social, y resulta normal plantearse cuál ha de ser nuestra actitud ante esos cambios. Una manifestación expresiva de esta sensación de cambio y de la necesidad de reaccionar la escuchamos en las XXV Jornadas de la Sociedad Española de Filosofía Jurídica y Política, cuando el Profesor Pérez Luño usó una referencia literaria para ilustrar la situación actual de la asignatura, valiéndose de las aventuras de Fray Cebolla en el *Decameron* de Boccaccio¹. En un contexto medieval, el fraile viajaba por los pueblos para en el día de la fiesta ofrecer el espectáculo de mostrar las plumas del arcángel Gabriel que guardaba en una cajita. En una de sus paradas unos bromistas sustituyeron la noche anterior las falsas plumas por unos pequeños pedazos de carbón. Pero el fraile, cuando descubre la treta a la hora de mostrarlos, lejos de cambiar su discurso se vale de su astucia para salir del paso diciendo «milagro, la Divina Providencia ha sustituido las plumas del arcángel Gabriel por los carbones de la parrilla en que asaron a San Lorenzo». La moraleja consiste en poner en evidencia el descaro del que actúa, cuando todo cambia, como si nada hubiera pasado.

Si es cierto que el mundo está cambiando y que de alguna forma hay que responder a ese cambio, el hacerlo requiere previamente conocer las tendencias generales de las transformaciones que estamos experimentando, y sobre todo su sentido, en especial su sentido ideológico, tanto para entenderlo como para, a partir de ahí, adaptarse, dejarse llevar, acompañar o resistirse. Es decir, en una palabra es necesario captar el sentido de los tiempos y tomar una posición ante la realidad del presente, en este caso ante la realidad universitaria del

¹ La conferencia que pronunció, titulada «Nuevo derecho, nuevos derechos», puede verse en el *Anuario de Filosofía del derecho*, tomo XXXII, 2016, pp. 15-36.

presente que nos rodea². Esta toma de posición se referiría a los cambios que están afectando a la función de la universidad, a su organización, a la organización dentro de ella de los estudios de derecho y más en concreto a los estudios que se desarrollan al amparo de la Filosofía del derecho. Una toma de posición que pretende, por otro lado, ser una actitud contraria a la aceptación acrítica del proceso globalizador, usualmente presentado como inevitable desde una posición ideológica que pretende imponer su modelo de futuro como si no fueran posibles otras alternativas³.

Anotaremos en este momento que el interés por desvelar la cuestión del sentido es una tarea que resulta acorde con la naturaleza de nuestra disciplina, siempre preocupada por la razón de las cosas, ya que desvelar sentidos estructurales en relación con los grandes problemas sociales es parte de nuestro trabajo, como lo es también cuestionar la realidad y proponer alternativas⁴. De ahí también la necesidad y la naturalidad de plantearnos la cuestión del sentido de la globalización en relación con la enseñanza superior y la misión consecuyente de la Filosofía del derecho.

2. EL NUEVO CONTEXTO GLOBAL. INCIDENCIA EN LA UNIVERSIDAD

La globalización es el contexto en el que con más frecuencia se abordan hoy en día los fenómenos sociales. Partimos de la base ampliamente aceptada por la doctrina de que la globalización es un proceso complejo que tiene múltiples vertientes: sociales, culturales, ideológicas, pero en el que predominan los componentes de contenido económico⁵. A nuestro juicio, las líneas más destacadas de la globalización

² Como sabemos, la toma de posición es una de las notas que tradicionalmente se utilizan para caracterizar tanto los estudios de nuestra área de conocimiento como la figura misma del filósofo del derecho.

³ Inevitabilidad que es refutada por autores como el profesor PÉREZ LUÑO en su obra *Trayectorias contemporáneas de la Filosofía y la teoría del derecho*, Tebár, Madrid, 2007, donde insiste en que hay que tener en cuenta dos circunstancias importantes para intentar controlar la globalización: una que no se trata de un valor sino de un hecho, y la otra que es un fenómeno social y no una ley de la naturaleza.

⁴ Por todos, cfr. DELGADO PINTO, J., «Los problemas de la Filosofía del derecho en la actualidad», en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, n.º 15, 1975, pp. 25-43, donde en relación con la utilidad de la Filosofía del derecho se alude a ella como una «reflexión sobre el sentido y valor de los acontecimientos», *ibidem*, p. 41.

⁵ Por ejemplo, cfr. PÉREZ LUÑO, A. E., *Trayectorias contemporáneas de la Filosofía y la teoría del derecho*, cit., donde empieza por definir la globalización como «término con el que se alude a los actuales procesos integradores de la economía: financiación, producción y comercialización»; para el autor dichos procesos se producen a escala planetaria y suponen realizar los esquemas económicos del neoliberalismo capitalista, teniendo entre otros efectos el desbordamiento de las naciones para realizar políticas o controles económicos, en favor de poderes internacionales (FMI) o

contemporánea tienen que ver con consideraciones económicas, o al menos estas son las líneas capaces de dibujar el recorrido político-ideológico más reconocible, aunque no agotador, de la globalización.

A la pregunta de por qué la economía es la principal dirección en las nuevas tendencias globales puede responderse que se ha impuesto una visión economicista de las relaciones sociales. La racionalidad económica se ha convertido en el esquema más potente de actuación y a la vez de comprensión e interpretación del mundo, de manera que todo el conjunto de las relaciones sociales se observa ahora preferentemente desde la perspectiva de las exigencias económicas, esencialmente en la forma en que son entendidas por el capital⁶. Una visión que implica la subordinación de otros valores sociales a valores propios del mundo económico como los de crecimiento, productividad, empleo, beneficio...⁷.

A su vez, la perspectiva económica imperante a nivel global es la propia de la ideología neoliberal⁸, con lo que en este sentido puede afirmarse que la globalización económica es también política, al estar

privados (empresas, corporaciones); la existencia de redes de comunicación que posibilitan actividades financieras y comerciales a escala planetaria, o el desequilibrio de los Estados en las redes económicas y como consecuencia la concentración de beneficios en países del primer mundo y el empobrecimiento de los países del tercer mundo, cfr. *ibidem*, p. 91.

⁶ Podría argumentarse que la economía ha sido tradicionalmente el esquema de comprensión de la realidad desde determinadas perspectivas ideológicas, la diferencia estaría en que ahora hay una dirección económica claramente hegemónica, la neoliberal, y en que ha alcanzado tanta fuerza que arrolla otros esquemas de comprensión hasta ahora resistentes, como los ideológicos, políticos, religiosos, morales, jurídicos, etc.

⁷ Al respecto cfr. VATTIMO, G., *De la realidad. Fines de la Filosofía*, trad. Antoni Martínez Riu, Herder, Barcelona, 2013. El libro es una reacción contra la tiranía de la realidad imperante, una tiranía que es impuesta por el discurso económico que se pretende incontrovertible, y respecto de la que el pensamiento debe reaccionar.

⁸ Teniendo en cuenta que perspectivas económicas hay varias, e incluso que los planteamientos económicos neoliberales están cada vez más cuestionados por el propio pensamiento económico a causa de factores como el aumento de la desigualdad, la falta de justicia social o los riesgos para la sostenibilidad del planeta. Entre las críticas recientes cfr. PIKETTY, T., *El capitalismo en el siglo XXI*, FCE, 2014, que pone en el centro de las preocupaciones económicas la desigualdad, y donde se sostiene que las concentraciones extremas de renta amenazan los valores de meritocracia y de la economía de mercado, como la cohesión social y la justicia, que son sobre los que se asienta la democracia. El autor propone corregir el modelo con un aumento de la progresividad de los impuestos y con un impuesto mundial sobre la riqueza. A partir de la crítica al modelo neoliberal están surgiendo otros modelos económicos alternativos, como puede ser la Economía del Bien Común, de Christian Felber (cfr. FELBER, C., *La economía del bien común*, Universidad de Deusto, 2012), que propone un modelo alternativo tanto a la economía capitalista como a la planificada, intentando resolver la contradicción de valores entre el mercado y la sociedad; la Economía Colaborativa o la Economía Circular. Por su parte, también Bauman cuestionó seriamente las bases del postulado económico neoliberal, haciéndose una pregunta esencial, en BAUMAN, Z., *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?*, trad. A. Capel, Planeta, 2012.

desarrollándose mayoritariamente bajo la inspiración de un modelo económico que, actuando en función de los intereses de la liberación y acumulación del capital, pretende imponerse a los demás actores sociales y políticos⁹. Esta vertiente económica de la globalización y su contenido ideológico han sido descritas por Boaventura de Sousa Santos, que acuñará el término de «globalización hegemónica» para referirse precisamente a la globalización que responde a esta opción ideológica. En su esquema de análisis la globalización hegemónica se presenta como una expansión de relaciones transfronterizas, unas voluntarias y otras forzosas, que tendría como consecuencia la transformación de las escalas que hasta entonces habían dominado el panorama económico, político y social. En este marco la nueva globalización neoliberal sería esencialmente un régimen de acumulación de capital que tiene por objeto liberar al capital de los vínculos sociales y reducir la sociedad a términos de valor, con la consecuencia de que toda la organización social es considerada más eficaz si se establece en términos de mercado¹⁰.

El fenómeno de la globalización habría afectado al mundo jurídico, donde las tendencias, aunque también diversas, estarían de igual manera muy influenciadas por las directrices económicas, siendo destacable su desarrollo mediante formas jurídicas, como por ejemplo las exigencias jurídicas del llamado «Consenso de Washington», en relación con la liberación del comercio, la privatización de las industrias y servicios, la liberación agrícola, el desmantelamiento de las agencias reguladoras, el auge de la *lex mercatoria*, la desregulación del mercado laboral, la «flexibilización» de la relación salarial, la reducción y privatización de los servicios sociales, la menor preocupación por temas medioambientales, las reformas educativas destinadas a la empleabilidad y no a la formación ciudadana, etc.¹¹.

⁹ Una aguda crítica en clave social a las exigencias derivadas de la racionalidad económica que imponen los neoconservadores, quienes utilizan como instrumentos esenciales de sus políticas la desregulación y la privatización, puede verse en DÍAZ, E., «Neocons y teocons: fundamentalismo vs. Democracia», en Rodríguez Palop, M. E., Campoy Cervera, I. y Rey Pérez, J. L. (Eds.), *Desafíos actuales de los derechos humanos. La renta básica y el futuro del Estado de bienestar*, Dykinson, Madrid, 2012, pp. 13-36.

¹⁰ Cfr. De Sousa Santos, B. (Coord.), *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004. En concreto en la «Introducción» y el «Prefacio» de la obra, pp. 14 y 26. Y de hecho para él una de las notas destacadas de la globalización habría sido el haber consumado la convergencia entre el paradigma de la modernidad y el capitalismo, cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2003, p. 13. A la vez esta confluencia habría acabado con la tensión entre regulación y emancipación, tensión que en el esquema de Santos es la que estaba llamada a provocar el progreso social en el contexto de la modernidad.

¹¹ Cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Trotta/ILSA, Bogotá, 2009, el capítulo titulado «La globalización, los Estados-Nación y el campo jurídico: ¿De la diáspora jurídica a la ecúmene

De hecho las principales tendencias y los nuevos planteamientos dominantes en el mundo globalizado se derivan de las exigencias ideológicas de lo que podemos denominar en términos de Santos «globalización hegemónica», y sus manifestaciones son tanto económicas como jurídicas, políticas o culturales. No obstante esta preponderancia, existen también fenómenos globales que responden a otras lógicas distintas, y los hay que se presentan incluso como tendencias contrarias aptas para combatir los efectos antisociales de la globalización hegemónica, de manera que una descripción más completa del panorama global haría alusión a un campo en el que coexistirían fenómenos propios de una globalización hegemónica con otros de una globalización anti/hegemónica, e incluso con fenómenos globalizadores que por ser ajenos a ese enfrentamiento no serían ni hegemónicos ni contra/hegemónicos¹².

Nosotros sin llegar a sostener que la globalización en su conjunto sea un plan del neoliberalismo económico¹³, ni tampoco que exista una única corriente globalizadora que explique todos los fenómenos, habida cuenta de la variedad y complejidad de sus procesos, sí que consideramos que existen unas líneas de la globalización que configuran una parte importante de su panorama y que responden a los dictados económicos descritos, de manera que el esquema de Sousa es interesante para detectarlas y sobre todo para desvelar sus graves consecuencias antisociales.

El contexto global, en la medida en que responde a los planteamientos ideológicos hegemónicos, muestra también nuevas tendencias metodológicas, formativas y organizativas, y va a afectar y mucho en nuestro ámbito social a las enseñanzas universitarias, en la línea fundamental de someterlas a los imperativos económicos en términos de mercado, actuando en detrimento de otras visiones de la universidad y de otras funciones sociales que tradicionalmente se consideraban propias de la universidad.

jurídica?», pp. 290-453, donde se lleva a cabo una expresiva descripción de la globalización centrada en sus implicaciones jurídicas.

¹² Para Santos hay fenómenos globalizadores que no responden a los dictados del capitalismo neoliberal, o incluso que son manifiestamente alternativos y hasta resistentes, y que configuran lo que él denomina la «globalización contra/hegemónica», como los foros mundiales contra la pobreza o los movimientos ecologistas o pacifistas mundiales. A la postre Santos convierte la globalización en un campo de batalla entre tendencias que responden a la globalización hegemónica frente a otras que están inspiradas en planteamientos de emancipación y que considera contra/hegemónicos. Como puede verse en DE SOUSA SANTOS, B., *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*, trad. C. Martín, Trotta, Madrid, 2014, p. 28.

¹³ Como se sostiene desde un punto de vista crítico, por ejemplo CHOMSKY, N., en *Dos horas de lucidez. Ideario del último pensador rebelde del milenio*, Península, Barcelona, 2003, trad. Zoraida de Torres, p. 78, donde se dice que la globalización «no es un proceso natural sino un fenómeno político, pensado para conseguir unos objetivos concretos». Nosotros reconducimos esta afirmación a la estrategia de la globalización hegemónica.

Respecto a cuáles son las tendencias que lo que podríamos llamar, en la terminología de Santos, la «globalización hegemónica» está intentando imponer a las enseñanzas universitarias, podemos hablar de algunas que se nos presentan con claridad a partir de una mezcla de exigencias mercantiles y laborales que se imponen frente a las académicas y sociales¹⁴. Podríamos hablar para condensarlas de una «mercantilización de la enseñanza superior». Esta mercantilización se produciría a varios niveles y a nivel estructural implica la tendencia a privatizar todo lo posible. Se trata de sacar al mercado un campo de negocio que hasta ahora estaba en buena medida en el ámbito de lo público, desde el que se resistía a dar opción a un lucro privado que ahora es el objeto de ambición por parte de los intereses económicos particulares¹⁵. Hay que partir de la idea de que desde una perspectiva económica neoliberal la enseñanza constituye ante todo un inmenso mercado, extraordinariamente atractivo para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Este mercado estaría ahora restringido por la consideración de la enseñanza, también de la enseñanza superior, como un servicio público, y este planteamiento sería el que habría que deshacer para lograr que la educación se convierta en «uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI». Como señala Santos, «los analistas de la empresa de servicios financieros Merrill Lynch consideran que el sector de la educación tiene hoy características semejantes a las que tenía la salud en los años 1970: un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja»¹⁶. Es decir, un campo abonado ideal para la expansión de negocios propios del capital privado¹⁷.

¹⁴ Como contexto, para Sousa la Universidad se encuentra en un momento complejo de resultados de estar padeciendo la convergencia de tres crisis: la de su función tradicional, al dejar de ser la que forma las élites sociales, que proceden ahora de las escuelas de negocios; la de su legitimidad, al verse abrumada por multitud de informes que cuestionan su eficacia; y la de su institucionalidad, cuando llamada a depender del Estado se encuentra con que el Estado ha dejado de creer en la Universidad pública, cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *La Universidad en el s. XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, CIDES-UMSA, La Paz, 2007, pp. 21 y ss. Esta situación estaría siendo aprovechada (a la par que en buena parte provocada) por la globalización hegemónica neoliberal con la finalidad de debilitar la universidad pública y establecer alternativas de enseñanza más dóciles al mercado.

¹⁵ Hay que notar que el interés en lograr la privatización se centra en conseguir explotar ese campo de negocio, y no necesita argumentarse en consideraciones respecto del servicio, su calidad, la conveniente igualdad de oportunidades, la función social, las exigencias formativas, etc.

¹⁶ DE SOUSA SANTOS, B., *La Universidad en el s. XXI...*, cit., p. 34.

¹⁷ En el campo de la explotación económica de la enseñanza universitaria no entraría solo la creación de universidades privadas, sino cualquier otro negocio posible, como los préstamos de financiación privada para los estudiantes de la universidad pública, otro de los objetivos de los agentes financieros.

A nivel ahora de la planificación de los estudios la tendencia supone en principio y, sobre todo, orientar la formación universitaria directamente al mercado laboral, dirigirla al mundo del trabajo y acabar por convertir la universidad en una especie de agencia de colocación. Una de las primeras implicaciones de esta política es el desinterés por las asignaturas formativas. Se reduce la transmisión de conocimientos y se trabajan las aptitudes, habilidades, competencias, disposición de ánimo, etc. El resultado habrá de ser una formación general baja, un conocimiento especializado que se obtiene sobre todo en los postgrados, la insistencia en habilidades y competencias muy adaptativas, para responder a un mercado de trabajo flexible, y una disposición a estar constantemente formándose, viviendo pendientes de un mercado de trabajo al que se le libera tanto de la carga de ofrecer empleos fijos como de la de disponer de una carrera profesional que el trabajador pueda hacer dentro de la empresa. La flexibilidad que se exige al trabajador es siempre flexibilidad al servicio de un mercado reformado según el prevalente interés del empleador. Nuevos conceptos como el de *resiliencia* implican la capacidad por parte del trabajador de resistir y adaptarse ante condiciones de trabajo cada vez peores¹⁸.

Para el planteamiento neoliberal la función de la Universidad es esencialmente la «empleabilidad», es decir, la de proporcionar al sector productivo y a los servicios mano de obra adaptada y muy adaptable¹⁹. Esto implica una pérdida de valor de todos aquellos saberes que no tienen una traducción inmediata en competencias profesionales, y a la par un incremento de la importancia concedida a las «competencias» o «habilidades». Y supone también la desaparición de la frontera entre formación, entendida en un sentido más amplio, y trabajo, en lo que es una manifestación más de la colonización de la enseñanza, incluida la universitaria, por el discurso económico de la productividad²⁰. En mi opinión, a estas ideas sobre el papel de la universidad responde la actual reestructuración de la organización temporal de los estudios universitarios, que implica atomizar las enseñanzas ofreciendo módulos cada vez más reducidos, lo que se observa tanto en la disminución de la duración de los grados universitarios como en la multiplicación de la oferta de cursos, postgrados y, en general, títulos

¹⁸ Sobre la actual desestructuración del mundo del trabajo a causa del planteamiento económico neoliberal, cfr. BECK, U., *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, trad. B. Moreno Carrillo, Paidós bolsillo, Barcelona, 2007, y STANDING, G., *El precariado. Una nueva clase social*, trad. Juan Mari Madariaga, Pasado/Presente, Barcelona, 2013.

¹⁹ Y en su crítica a la formación que prestan las universidades se las llega a responsabilizar incluso de lo que realmente son deficiencias estructurales del mercado laboral español, cfr. DÍEZ GUTIÉRREZ, E., GUAMÁN, A., JORGE ALONSO, A., Y FERRER, J., *¿Qué hacemos con la Universidad?*, Akal, Madrid, 2013, p. 16.

²⁰ Cuando, como ha señalado Chris Patten, rector de la Universidad de Oxford, «no deberíamos pensar en la universidad en términos utilitarios, sino como una institución fundamental para conformar sociedades libres y abiertas», cfr. la entrevista al rector en *El País Semanal*, 12 de octubre de 2014, pp. 25-28 (la cita está en la p. 28).

de corta duración con una orientación muy práctica²¹. Si bien esta multiplicación de títulos tiene también efectos positivos, nos interesa destacar la falta de estudios formativos o bases teóricas que puede suponer. Por ejemplo, lo que ha ocurrido con la disminución de la duración de los estudios de grado ha implicado una reducción de los contenidos formativos básicos. En cuanto a estos estudios, la menor duración del primer ciclo no está suponiendo, paradójicamente, una formación más general, básica o formativa, que se concentra en los primeros cursos, como hemos podido apreciar en la reforma de los planes de estudio de las Facultades de derecho, sino más bien la insistencia en los primeros de contenidos de las asignaturas prácticas de la carrera²².

A la vez, conforme al nuevo esquema se puede estudiar más tiempo, pero cuesta más dinero. Los segundos ciclos son estudios ya más llamados a la especialización profesional y de ahí que se presente como más lógico pagar por ellos. Además, el alumno puede estar estudiando indefinidamente para adaptarse a las nuevas exigencias del trabajo, lo que fomenta la idea de que no hay un trabajo fijo, tampoco para el universitario. En este contexto la globalización hegemónica hace funcionar sus sistemas de propaganda, también globales, y se expande la idea de que en un futuro próximo la gran mayoría de los empleos van a consistir en trabajos nuevos en cuanto a su contenido, con lo que se pretende descartar la posibilidad de estar ya formado de una vez por todas, a la vez que se justifica la salida de los trabajadores del trabajo y la vuelta a la formación. El hecho de relativizar la existencia de puestos de trabajo que requieran trabajadores fijos tiene en el mundo del trabajo la consecuencia de exigirle al trabajador una adaptación/flexibilidad permanente que requiere el tipo de formación del que hablamos²³.

Este planteamiento neoliberal en cuanto a la función de la universidad supone revolucionar la visión clásica de la misión universitaria y resulta muy distinto de la idea clásica de la universidad alemana que ha sido habitualmente tomada como referencia, y que se planteaba como objetivo lograr una formación integral del sujeto. Una formación profesional pero también humana y crítica, que enseñe a la persona a pensar y le permita hacerse una idea del mundo y de su lugar en

²¹ En esta tendencia se incluiría la pretensión de convertir el actual sistema, ya reducido, de 4+1 –en referencia a cuatros años de grado y uno de postgrado–, en otro de 3+2, con lo que se devaluaría aún más la formación básica.

²² Por otro lado, y al menos en nuestro ámbito, el cada vez más frecuente fenómeno de las dobles titulaciones es otro buen ejemplo del auge del interés práctico que puede suponer la desatención de los conocimientos más formativos.

²³ A la vez que se acelera el ritmo de la formación y se argumenta que el conocimiento aumenta a una velocidad tal que hace que una generación ya tenga que cambiar de paradigma, o se dice que al producirse los ciclos de renovación del conocimiento en un periodo inferior al de la vida de las personas ello determina la necesidad de formación continuada.

él. La formación general, la comprensión de las cuestiones de sentido, la ubicación del sujeto en la sociedad y en el mundo, que era un móvil clásico, no parece ahora estar presente entre las prioridades de la universidad. Esta formación queda reservada para ser facilitada en otros espacios más exclusivos. La educación no está llamada a realizar una labor de formación ciudadana²⁴, y la socialización de valores se realiza desde otras instancias como las redes sociales o los medios de comunicación de masas para el gran público e instituciones liberales para las élites²⁵. La formación integral de personas cultas, capaces de comprender el sentido de la vida y el funcionamiento del mundo, así como el desarrollo del pensamiento, y especialmente del pensamiento crítico, ha de dejar de estar en la educación pública superior y debe pasar a recluírse en centros y escuelas privadas de formación. Parecería que en una sociedad extremadamente liberal no puede ser una institución pública la encargada de socializar la ciudadanía ni formar a sus élites.

Otra tendencia del planteamiento hegemónico global en relación con la universidad parece que tiene que ver con el espacio, y supondría algo así como un intento de desubicar, de desespacializar la realidad universitaria. Nadie duda de los componentes positivos de la internacionalización universitaria, pero en este caso el planteamiento va más allá para convertirse conceptualmente en otra cosa, y resulta tener connotaciones problemáticas. Al menos en dos sentidos las tendencias del proyecto neoliberal afectarían a la relación de la universidad con el espacio: primero al desnacionalizar y luego al virtualizar. Son dos cambios importantes en cuanto afectan a dos componentes clásicos del modelo universitario: por un lado, el carácter nacional de las universidades, configuradas en el momento de su modernización al servicio de la nación; y, por otro, su componente presencial, en el sentido de encarnar una comunidad universitaria de convivencia física en un determinado espacio. Históricamente las referencias espaciales de la universidad eran la nación y la propia comunidad universitaria, que se remitía al campus propio como espacio físico privilegiado. Sin ánimo de entretenerme en este punto sí que me gustaría recoger alguna idea.

En cuanto a la desnacionalización, Santos va a ver aquí otra manifestación del interés del capitalismo global por desarmar la universidad pública, y se refiere a la manera en que la universidad estuvo

²⁴ Política que se observa también en España en otros niveles educativos, como por ejemplo en las resistencias a incorporar la asignatura de educación para la ciudadanía en los estudios básicos.

²⁵ Las actuales élites son empresariales, económicas y financieras, y configuran su formación y su ideología al margen del mundo de lo público, con frecuencia en universidades privadas, escuelas de negocios, blogs de pensamiento, etc., en un entorno profesional muy sesgado ideológicamente, o incluso en el seno de grupos de presión empresariales o financieros, o en las fundaciones que dependen de ellos y que cuentan con sus propios recursos formativos.

siempre ligada, en todos los países, a la construcción de un proyecto de nación, comprometida con el desarrollo del país de que se trate. Pues bien, esta función sería contraria a la lógica del capitalismo globalizador, que concibe los proyectos nacionales como obstáculos a la expansión del capitalismo global y que piensa que el proyecto nacional legitima lógicas de producción y reproducción que tienen como referencia espacios nacionales, naturalmente celosos de su autoridad y potencialmente contrarios a los intereses del capitalismo global²⁶. Además, la tendencia a desvincular a la universidad de la nación tiene que ver con el intento de privarla de su carácter público, ya que la universidad nacional se vincula, mediante el desarrollo de políticas públicas, al interés general del país.

En cuanto al segundo aspecto, la esencia espacial de la universidad tiene que ver también con su carácter relacional, que se materializa en el campus como espacio físico real. La actual insistencia en las enseñanzas virtuales, también para los estudios universitarios, en la medida en que implica la supresión de las clases presenciales es el contra ejemplo de un modelo ideal. La clase es un lugar físico de encuentro entre el profesor y los alumnos, donde es esencial la interacción. Una interacción que en el entorno universitario es tanto la del profesor con los alumnos como la de los alumnos entre sí. La presencia del profesor aporta multitud de recursos pedagógicos con los que no cuentan los textos ni las imágenes de la realidad virtual. Las relaciones de los alumnos entre sí, de competencia, de colaboración, de amistad, también resultan vitales en esta etapa de formación. La universidad es en gran medida un hábitat, un entorno de convivencia humano con funciones formativas. Frente al mundo global de las enseñanzas virtuales, la noción ideal del campus universitario debe ser salvaguardada, ya que, como espacio físico de convivencia real entre jóvenes que se forman en condiciones de igualdad y libertad, adquiriendo valores humanos y competencias profesionales para su desarrollo personal, es un ámbito formativo de valor incalculable.

3. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En el debate en torno a la cuestión universitaria que se nos plantea hoy en día ha de estar presente la pregunta sobre cuál es la misión de la universidad, y en ocasiones se echa de menos una reflexión más profunda sobre el sentido de la educación y su institucionalización. Evidentemente, la cuestión no puede resolverse solo en términos económicos, por más completos y atractivos que estos sean. Empleo, crecimiento, innovación, etc., son referentes en este campo que no resultan suficientes para agotar la cuestión del sentido. Es evidente que

²⁶ Cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *La Universidad en el s. XXI...* cit., pp. 46 y ss.

algo les falta a estas respuestas para resultar satisfactorias, y lo que les falta tiene que ver con conceptos tradicionalmente vinculados a la universidad como formación, cultura, sociedad, humanidad, civilización...

Sin duda la Universidad es una realidad histórica que se configura en relación con los contextos sociales²⁷, y por ello cabe el replanteamiento de sus funciones. Pero esto no debe suponer abandonar referencias clásicas que siguen siendo valiosas. En concreto me refiero a la idea clásica conforme a la cual la misión de la universidad es la formación integral del sujeto en el contexto de la sociedad. Una sociedad que ha de entenderse hoy en día atendiendo al contexto globalizado. La referencia habitual en este campo ha sido tradicionalmente la idea alemana de *Bildung* que incluye la formación profesional especializada junto con la madurez del individuo, formado en conocimientos generales que le permitan tener una visión de la realidad dotada de sentido; tanto de la realidad que le rodea como de la mayor realidad posible de su entorno, lo que le haría ser consciente, como persona culta, del lugar que ocupa en la sociedad y en el mundo²⁸. En su origen, el concepto de *Bildung* tiene que ver con la idea propia del idealismo alemán de que el conocimiento puede considerarse un todo sistemático, y de que, por lo tanto, puede existir detrás de él una concepción

²⁷ Cfr. GINER DE LOS RÍOS, F., *Escritos sobre la Universidad Española*, Colección Austral, Madrid, 1990, p. 108.

²⁸ Sobre la idea alemana de *Bildung* en los planteamientos educativos, cfr. ABELLÁN, J., «La idea de universidad de Wilhelm Von Humboldt», en De Oncina Coves, F. (Ed.) *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Dykinson, 2008, pp. 273-296. Para Humboldt el centro de preocupación y la raíz del desarrollo social es la persona y por eso merece la atención principal. Cada persona es un proyecto de vida que se ha de desarrollar, y por ello hay que formar al hombre de manera individual, tanto racionalmente como desde la perspectiva de los afectos y la imaginación. El sujeto ha de desarrollarse de una forma armónica y debe proyectar esa armonía a sus relaciones con la comunidad y el mundo, cfr. *Ibidem*, p. 276. Si esta es la misión de la educación desde los inicios del ciclo educativo, en la universidad la tarea es igualmente la de formar la personalidad del estudiante, más allá de la formación profesional, capacitándole para enfrentarse a las contingencias de la vida de manera autónoma. «El camino que el individuo tiene que andar hacia su meta ideal individual lo llama Humboldt “proceso de formación” (*Bildung*)» 290. Esta finalidad de la educación superior está en sintonía con su idea de la ciencia, ya que para Humboldt: «La meta de la ciencia no radica en su utilidad social ni en sus posibilidades de aplicación... La transformación de la persona es en definitiva la meta de la ciencia» cfr. *ibidem*, p. 284. Una exposición del modelo humboldtiano, presentada en oposición al modelo de enseñanza superior napoleónico, puede verse en MARTÍNEZ GARCÍA, J. I., «Libertad de cátedra y pensamiento jurídico formalista», en *Los derechos fundamentales y libertades públicas* (I), Ministerio de Justicia, Madrid, 1992, Vol. II, pp. 1293-1321. Sobre la enseñanza universitaria en España en esa época y cómo respondía a un criterio distinto tanto del alemán como del francés, cfr. CLAVERO, B., «Arqueología constitucional: Empleo de la universidad y desempleo del derecho», en *Quaderni Fiorentini per la storia del Pensiero Giuridico Moderno*, vol. 21, pp. 37-87. Para Clavero la misión de las enseñanzas de derecho de esa época habría sido inculcar a la ciudadanía el nuevo orden jurídico fruto del liberalismo.

de sentido que deberá ser conocida y que aportaría la filosofía, de ahí la necesidad de formarse en esta disciplina para adquirir una capacidad de comprensión integral. Sin duda los actuales postulados científicos, con la crisis de las ideas de fundamento y de unidad del conocimiento dejan este planteamiento pendiente de un hilo. Pero no del todo, ya que tanto la pregunta sobre la cuestión del sentido como la necesidad de buscar un objetivo a la formación científica y en general a la formación especializada siguen ahí, así como también la idea de la necesidad de la formación en relación con la ciudadanía, la pertenencia social o la condición humana, y por eso la necesidad de una relectura de la idea de *Bildung*²⁹.

Al respecto y para comenzar, habría que insistir en el concepto de formación a la hora de plantearnos el fin de la universidad, para luego llevar a cabo una actualización de la idea tendente a reforzarlo. En este punto puede ser útil tomar como referencia el pensamiento de Ortega, para quien son tres las funciones que debe desarrollar la universidad: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones y la investigación científica. Tomemos la referencia a la cultura como el elemento que interesa destacar una vez reconocidos los otros dos. Ortega considera la cultura como una exigencia vital, una exigencia de la vida. La vida, además de la realidad radical, es un caos en el que el hombre se siente perdido y ante el que ha de reaccionar asumiendo «ideas claras y firmes sobre el Universo, convicciones positivas sobre las cosas y el mundo»³⁰. A la persona le es imprescindible para vivir forjarse una interpretación intelectual tanto del mundo que le rodea como de su posición y de su conducta ante él. Para Ortega este esquema de ideas con el que el hombre pretende dotar de sentido a la vida es la cultura, y facilitar su representación es «la tarea universitaria

²⁹ Hay que tener en cuenta que el idealismo alemán se plantea también, como misión del conocimiento universitario, «elevant la cultura moral de la nación», cfr. LEYTE, A., «Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual», en De Oncina Coves, F. (Ed.), *Filosofía para la Universidad, Filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, cit., pp. 233-251 (la referencia está en la p. 250). Sobre la presencia de la idea de formación en el campo jurídico el profesor Pérez Luño ha señalado que «la nueva formación jurídica (*die neue juristenausbildung*) propugnada en Alemania por los inspiradores del *Lochner Entwurf*, sitúa como meta de la reforma de los Planes de Estudio de las Facultades de Derecho la formación de un jurista crítico que actúe racionalmente, esto es, consciente de la realidad social en que vive, y que reflexiona sobre su propio papel, así como sobre el que corresponde al Derecho (Wietholter)», y sigue diciendo: «se advierte, por tanto, que cualquier propósito renovador tendente a propiciar un modelo de jurista reflexivo, crítico y plenamente consciente de sus responsabilidades precisa reafirmar el papel de las enseñanzas iusfilosóficas en las Facultades de Derecho», PÉREZ LUÑO, A. E., *Lecciones de Filosofía del derecho. Presupuestos para una Filosofía de la Experiencia Jurídica*, Merqabulum, Sevilla, 1999, p. 242.

³⁰ ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1975, p. 39. Y para él vivir a la altura de los tiempos es tanto como vivir a la altura de las ideas de los tiempos, lo que implica tener una idea de las líneas generales que desarrolla el pensamiento.

radical»³¹. Este enunciado sobre la necesidad de la cultura podrá resultar tan rimbombante como se quiera, pero no deja de ser una pretensión formativa esencial. Siendo misión de la universidad contribuir a la mejor conformación de esa representación vital, para esta formación serían elementos importantes unos conocimientos básicos generales y un espíritu analítico y crítico para comprender y evaluar también las realidades sociales. Si en el modelo formativo clásico una parte esencial de la formación del estudiante es, junto a los conocimientos técnicos y las habilidades generales, abordar las claves del sentido de su vida y de su papel en el mundo y en la sociedad, esas exigencias formativas reclaman dar al estudiante unas referencias sobre el mundo en el que vive, el sistema social, el del pensamiento, el sistema político, el sistema económico. Una formación que puede ser dada en muchas carreras y desde distintas disciplinas, y a partir de contenidos diversos, y que se nutre también del ambiente universitario en cuanto este implica convivencia, estudio, investigación y crítica. En este contexto, puede servirnos para dar un paso más en el campo que nos afecta la idea de Derrida cuando sostiene que la misión de la universidad, y especialmente la de sus estudios de humanidades, consiste en pensar, desde un punto de vista no contaminado por intereses espurios, sobre el hombre, la justicia, la verdad, la historia o los derechos humanos³². Hay que mantener viva la pretensión de construir una representación racional de las cuestiones que nos preocupan y contrastarla con la realidad, poniendo de manifiesto los factores determinantes y descartando las mentiras y las verdades aparentes³³. Hay que oponerse a una representación fragmentaria del mundo, de la realidad y de los sujetos, que es propia de los tiempos postmodernos y que facilita los mecanismos de dominación al otorgar la gestión de la construcción global a otros que sí piensan globalmente. Y la ventaja

³¹ *Ibidem*, p. 42.

³² Cfr. DERRIDA, J., *La Universidad sin condición*, trad. Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Mínima Trotta, Madrid, 2002. Precisamente para Derrida la Universidad pública se caracteriza por su diferencia respecto de todas las instituciones de investigación que están al servicio de finalidades e intereses económicos de cualquier tipo, y la opción frente a ella es una universidad controlada o «patrocinada» por intereses comerciales e industriales. cfr. *ibidem*, pp. 16 y 17. Ello es especialmente importante en un contexto en el que cada vez más se presenta como conocimiento lo que es esencialmente publicidad (por ejemplo, informes académicos o científicos que promocionan productos o servicio), pero lo es también a nivel general. En este punto la defensa de la autonomía de la ciencia se convierte en un objetivo esencial y entonces se ha de ser consciente de que tal defensa no puede realizarse apolíticamente. Como señala Habermas, «una politización de la ciencia, en el sentido de autorreflexión de la ciencia, no es sólo legítima, sino que representa también la condición de una autonomía de la ciencia que ya no puede preservarse hoy apolíticamente», HABERMAS, J., «Democratización de la enseñanza superior: ¿Politización de la ciencia?», en *Teoría y praxis*, trad. S. Mas y Carlos Moya, Tecnos, Madrid, 1987, pp. 351-359.

³³ Tarea del pensador social en la que insistirá mucho CHOMSKY, N., *Dos horas de lucidez. Ideario del último pensador rebelde del milenio*, cit., p. 136.

de la universidad pública en esta misión es su capacidad de hacerlo al margen de intereses particulares.

Hay que hacer consciente al sujeto de que el mundo en que vive está marcado por un sentido al que tiene que acceder su conocimiento para tomar posición en relación con unas lógicas que determinan su existencia. Se trata de permitir al sujeto colocarse por encima de sí para contemplarse desde fuera en su contexto con una perspectiva más completa. La labor no es de adoctrinamiento, ya que la posición personal ante el sentido descubierto será una elección propia del sujeto, sino esencialmente de comprensión, de descubrimiento, de desvelamiento, de deshacer nieblas, trampantojos, falsas apariencias. Y si la Filosofía del derecho es una reflexión sobre el derecho desde fuera del derecho, que busca sentidos y aporta perspectiva, que relativiza, explica, contextualiza, permite la crítica y abre la puerta a la alternativa, su trabajo encaja bien en esa pretensión³⁴. En nuestro campo jurídico, y desde la Filosofía del derecho, desarrollarlo es tanto como hablar del sentido del derecho, de las teorías de la justicia, del sistema político y la legitimidad, de la esencia de la democracia o de la amplia problemática de los derechos humanos. La labor pasa entonces por ubicar a los alumnos en el mundo jurídico, situarles conociendo las referencias geográficas más importantes de su posición. Por un lado, los paradigmas más importantes del pensamiento de los juristas y la forma en la que funciona su racionalidad; por otro, mostrándoles la realidad jurídica, su papel en la vida, su interacción con la realidad social y sus condicionantes y su desenvolvimiento; y también mostrándoles las distintas representaciones sobre la justicia. Así pues, se trata de hablar de la realidad, del pensamiento, y de las alternativas, para que puedan no sólo conocer sino también enjuiciar, tener opciones, pensar críticamente y configurar su propio criterio. A ello volveremos más adelante.

4. LA SITUACIÓN EN ESPAÑA. EL PROCESO DE BOLONIA

La enseñanza universitaria ha vivido en España tiempos difíciles. En el panorama reciente han coincidido los ajustes derivados de la adaptación al proceso de Bolonia, con sus cambios de titulaciones, planes de estudio, sistema de créditos, duración de los estudios, etc.; los cambios relativos a la situación de los profesores, con constantes variaciones en los sistemas de acceso y los modelos de carrera profe-

³⁴ Tradicionalmente la función de las asignaturas de derecho natural y Filosofía del derecho se había cifrado en su capacidad para proporcionar al estudiante elementos críticos y puntos de vista integrales para enjuiciar a las ciencias jurídicas parciales, cfr. PECES-BARBA, G., «La enseñanza de la Filosofía del derecho», en *La filosofía y la enseñanza del derecho*, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, n.º 5, 1982, pp. 99-110 (la referencia está en la p. 103).

sional, tendentes a reducir el funcionariado; el aumento exagerado de las exigencias burocráticas y protocolos que persiguen a los profesores; y los efectos de una crisis económica que en su gestión por parte del gobierno se resuelve en una pérdida de financiación para las universidades públicas y de becas para sus estudiantes. Todo ello en el marco de constantes cambios normativos en materia educativa cuya coherencia es difícil de determinar, y cuyo principal efecto es crear una sensación de pesimismo en cuanto a la existencia de una política adecuada para la universidad.

En España la realidad universitaria de los últimos años ha estado marcada por el llamado proceso de Bolonia, ideado para reorganizar el sistema universitario europeo según criterios de modernización y armonización³⁵. Este proyecto, pese a sus ambiciosos planteamientos iniciales habría acabado por adoptar más bien las líneas generales de lo que hemos definido como globalización hegemónica aplicada al campo universitario, convirtiéndose esencialmente con sus resultados en la manifestación de una visión de la universidad que hace primar consideraciones esencialmente económicas. Es cierto que las primeras declaraciones formuladas por los artífices del proceso de Bolonia insisten en que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior debe estar guiado por los valores europeos, y que ha de ser también un espacio social y cultural; que consideran la educación como un bien público y que insisten en la responsabilidad de los Estados en materia universitaria para obtener por medio de ella una mayor cohesión social y una mayor igualdad de oportunidades, teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida y reducir la desigualdad³⁶. Pero en la práctica, al menos en España, sus efectos se están reduciendo a la concreción de los objetivos más economicistas del proceso: como la homologación de títulos para facilitar la circulación de trabajadores,

³⁵ Al proceso de Bolonia se refiere LINDE PANIAGUA, E., *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*, Cuadernos Civitas, Pamplona, 2010. Con la expresión proceso de Bolonia se refiere a una serie de hitos que han intentado unificar algunas de las características de la enseñanza superior en el viejo continente desde el año 1988 en que se celebró el 900 centenario de la universidad de Bolonia y se redactó la llamada *Magna Charta Universitatum*. El proceso ha atravesado por diversas etapas: el entusiasmo inicial, la implantación de algunas de sus previsiones, el olvido de otras, los logros, los fracasos y las críticas. En el momento actual, según creo marcado por un cierto agotamiento, parece que se ha dejado de hablar del proceso de Bolonia, pero la situación que ha creado parece haberse estabilizado y aunque se cuestiona, no se llega a considerar en crisis. Tampoco se desarrollan las cuestiones pendientes de contenido más social, ni aparecen maduras otras alternativas.

³⁶ Cfr. SALOMON, L., DELGADO, A. M., y OLIVER, R., «La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior*, Ediciones Laborum, 2007, pp. 25-45 (la referencia está en las pp. 28-30). Parece darse el caso de la típica retórica progresista acompañada de una práctica política neoliberal, lo que podría permitirnos hablar de cierto cinismo en todo este proceso. Se nos presenta así un trampantojo que no debe permitir que se cortocircuiten las posibilidades de reaccionar críticamente.

la organización de los estudios encaminada a la formación para el empleo, la disminución de la duración de los grados o la devaluación de las disciplinas formativas. Precisamente los principales objetivos planteados en la declaración de la Sorbona³⁷ irían en esa dirección: establecer una distinción comparable en Europa de los estudios de grado y postgrado; imponer estudios estructurados en semestres, que luego serán cuatrimestres; medir el trabajo del alumno por créditos homologados para facilitar la circulación y validación de títulos; y facilitar el acceso a estudios universitarios en cualquier momento de la vida profesional. Sobre los contenidos de las enseñanzas la declaración se manifiesta a favor de la pluridisciplinariedad, las lenguas vivas, la movilidad estudiantil, las nuevas tecnologías y una oferta amplia de enseñanzas que requeriría más grados para adaptarse mejor al mercado laboral. En suma: un espacio de movilidad con títulos fácilmente reconocibles y convalidables y muy orientado al mundo profesional.

En España la implantación del proceso de Bolonia ha sido compatible con una disminución de los presupuestos públicos destinados a la educación superior, lo que deja en evidencia la quiebra del modelo, por ejemplo, en lo relativo a la mayor atención al alumno, e igualmente ha sido compatible con un aumento de los costes de la educación superior para los estudiantes. A la vez, se ha disminuido la cuantía de las becas y ha aumentado el número de universidades privadas aprovechando la multiplicación de los títulos. También en relación con la evolución del proceso parece olvidada la necesidad de incluir contenidos europeos en los nuevos *currícula*, o la de articular enseñanzas que contribuyan a socializar la ciudadanía europea, difundiendo los valores o la cultura europea en los planes de estudio universitarios, con lo que se deja pendiente la que debería ser una tarea esencial del proceso de integración europea. Una tarea que se nos antoja necesaria y previa a planteamientos posteriores de desarrollo de la integración que ya están demandando una mayor cohesión cultural entre los ciudadanos de la Unión que les sirva de base. A este respecto, y ya a nivel europeo, el que en la puesta en marcha del nuevo modelo educativo universitario común esté tan presente la preocupación economicista, mientras que no se encuentra en él un hueco para las aspiraciones formativas, en clave de valores, cultura, civilización europea, etc., es un dato tan revelador como decepcionante³⁸.

³⁷ Declaración firmada en París por los ministros de educación de Francia, Italia, Alemania y el Reino Unido en 1998, y que tenía una finalidad muy concreta y práctica, hacer realidad el mercado único europeo resolviendo sus implicaciones educativas. Persiguiendo estos objetivos deja por el camino las pretensiones más formativas. Una crítica al modelo en lo que se refiere a los estudios de humanidades puede verse en. LLOVET, J, *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*, Galaxia Gutenberg, Barcelona 2012.

³⁸ Y que se justifica argumentando que las políticas educativas son competencias nacionales y no competencias de la Unión.

En general el modelo de universidad que se está desarrollando en el marco del proceso de Bolonia parece orientarse más bien al de una universidad al servicio de la formación para el empleo. Este modelo se manifestaría también en el énfasis que se pone en las aptitudes y el aprendizaje frente al conocimiento³⁹. De hecho, se habla del paso del paradigma del conocimiento al del aprendizaje, y se insiste en la formación en competencias. En general, el nuevo modelo, que pivota en torno al tándem aprendizaje/competencias, implica también una reducción de los conocimientos, y aún más de los conocimientos generales con mayor carga formativa, ciudadana y crítica⁴⁰.

A la vez es interesante destacar que la implantación del nuevo modelo universitario ha pasado por una crítica previa a la situación de la universidad española de la que hay que separar lo real de lo que responde a un planteamiento ideológico. Al respecto es un hecho que el pensamiento neoliberal hegemónico a nivel global extiende episódicamente su crítica de todo lo público a la universidad y, después de calificarla como ineficaz, propone desatenderla económicamente abocándola a la financiación privada, a la vez que incentiva la creación de universidades privadas más acordes con su modelo⁴¹. El objetivo pasa por conseguir que la universidad pública deje de verse a sí misma como una institución pública, dependiente del Estado, y social, con las implicaciones que lleva aparejada esta renuncia: abandonar el interés general, la preocupación por la formación ciudadana o el intento de socialización de valores públicos.

Por ejemplo, en nuestro país el plan neoliberal se apoya en una crítica que distorsiona o directamente falsea la realidad de la Universidad española, y se la acusa de ser ineficaz, cara y mediocre, cuando

³⁹ Una exposición de la forma en que los planes de estudio de las disciplinas jurídicas habían de adaptarse a las nuevas tendencias puede verse en SÁNCHEZ-RODAS, C., «La investigación en ciencias del trabajo y de la Seguridad Social y Espacio Europeo de Educación Superior: retos para la Universidad del s. XXI», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior*, cit., pp. 217-228, donde se concluye que «tendremos que centrar nuestra oferta de enseñanza en adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral, en lugar de en la sola adquisición de conocimiento por parte del estudiante. Ofertar otras oportunidades de aprendizaje distintas al aula y a los laboratorios para adquirir esas competencias (prácticas en el mercado laboral, trabajos académicamente dirigidos o tutelados, trabajos de campo, etc.). Reducir significativamente las clases presenciales y la cantidad de contenidos a transmitir a los estudiantes. Evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes por otros medios diferentes a los exámenes de papel y lápiz. Estimar el tiempo de trabajo de los estudiantes para la adquisición de las competencias en nuestras materias», *ibidem*, p. 227.

⁴⁰ Por ejemplo y para los estudios de derecho, GARCÍA PASCUAL, C., *El buen jurista. Deontología del derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia 2012, p. 15, sostiene que los estudios de grado, pese a su carácter introductorio, carecen de la suficiente presencia de asignaturas formativas.

⁴¹ Seguimos en este punto el análisis de DÍEZ GUTIÉRREZ, E., GUAMÁN, A., JORGE ALONSO, A., y FERRER, J., *¿Qué hacemos con la Universidad?*, cit.

los estudios internacionales muestran que nuestra educación superior y producción científica es equiparable a los países de la OCDE, y ello pese a que la inversión en España es un 20% inferior (el Estado español solo dedica el 1,1 % del PIB a la educación universitaria, mientras que los Estados Unidos dedican el 3% y la media de la UE-15 es más del 2%)⁴². O se dice también que en España sobran universidades, cuando tenemos en nuestro país una universidad por cada 582.000 habitantes, mientras que en USA hay una por cada 94.000, en el Reino Unido una por cada 253.000, y en Alemania una por cada 223.000⁴³. Se ignora, por ejemplo, la realidad de la investigación en España, que es realizada por la universidad pública en un porcentaje abrumador –con la ventaja que esto supone en cuanto al aprovechamiento público de la investigación–; y, por supuesto, no se le reconocen a la universidad algunos logros sociales de gran valor, como el haber sido desde los años setenta un factor muy importante de nivelación social al conceder oportunidades de formación a muchos jóvenes con independencia de su origen social, gracias a su carácter público, a su alta tasa de admisiones, a la política de becas y a la calidad de sus enseñanzas y de su formación profesional. La justicia social y la igualdad de oportunidades en España han tenido un promotor decisivo en la universidad pública. Esto puede seguir siendo así o no. Dependerá de las convicciones ideológicas y del resultado de las luchas políticas. Y de la posición que adopten profesores y alumnos en esas luchas.

Es cierto que la universidad pública arrastra muchos defectos, señaladamente su endogamia, la mejorable proyección internacional y hasta podría hablarse de una descoordinación con el mercado de trabajo. Pero los esfuerzos que se están haciendo en estos campos son importantes, como por ejemplo en los aspectos del control de la actividad del profesorado, de la adaptación de los planes de estudios a las exigencias sociales, de la financiación por proyectos, de la internacionalización, etc. Al desarrollo de todas estas mejoras le debe acompañar la preocupación por mantener la misión formativa que hemos dicho debe caracterizar a la universidad. Y en todo caso, sin perjuicio de que se le siga exigiendo que corrija sus disfunciones organizativas y sociales, y por las razones que venimos presentando y otras en las que insistiremos, el modelo público de enseñanza superior debe ser mantenido y promocionado. Este modelo público debe ir acompañado de un ideario sobre la misión de la universidad que se centre en los intereses generales y las funciones sociales, incluyendo la pretensión formativa. La misión de la universidad no puede ser simplemente la de adaptarse a las demandas laborales según las exigencias del mercado, y la universidad no puede funcionar como una agencia de colocación

⁴² Cfr. *ibidem*, pp. 7 y 29.

⁴³ Cfr. *ibidem*, p. 55. La cuestión clave como trasfondo de esas críticas es que hay un mercado de la educación mundial cuyo importe ha cifrado la UNESCO en 2 billones de dólares al año, que resultaría muy interesante privatizar, cfr. *ibidem*, p. 66.

orientada a contenidos exclusivamente profesionales⁴⁴. Nunca lo ha sido y no debe convertirse en eso. El planteamiento neoliberal opera una desustancialización de la función de la universidad e implica someterla a la lógica del mundo del trabajo a la luz de los intereses del capital. Pero el tipo de formación que ha de ofrecer no es solo esa, y la formación no es solo empleabilidad. Y se debe tener en cuenta además que siempre han existido otros medios o procesos, más próximos al mundo del trabajo, pensados para lograr la adaptación final del estudiante al mercado laboral.

Por otro lado, el modelo neoliberal tiene sus propias recetas para las universidades públicas, a las que intenta reconducir al formato privado al menos en tres cuestiones esenciales: en su modo de gestión, intentando imponer una dirección menos académica; en la organización de la carrera profesional, favoreciendo la pérdida de la condición de funcionario público del profesorado⁴⁵; y en su financiación, sacándola en la mayor medida posible del ámbito público. En España el nuevo modelo neoliberal contó con una cierta formalización en el informe preparado para el ministro Wert sobre la Universidad española⁴⁶. Dicho informe insiste en orientar la finalidad de la universidad al mercado de trabajo, sin referencias a otras funciones sociales de la institución; contempla una financiación privada cada vez más importante, lo que permite, aparte de un desentendimiento de la universidad por parte de los organismos públicos, una dependencia de la universidad de sus patrocinadores privados; se decanta por un funcionamiento interno de tinte gerencialista⁴⁷, proponiendo incluso la elección del rector no ya por la comunidad universitaria, sino por un Consejo

⁴⁴ Cfr. la entrevista a Emilio Lledó en el diario *El Mundo* de fecha 14 de junio de 2015, donde el autor dice expresivamente: «Mire, esta mañana, mientras desayunaba, escuchaba un anuncio de una universidad que decía que sus profesores trabajaban en empresas, y que cuando los chicos acaben ya estarán colocados. Eso es la muerte de la universidad. Dejemos a los muchachos que se apasionen, no les obsesionemos con que tienen que ganarse la vida». La atmósfera de la buena formación universitaria, la motivación y hasta la pasión por el conocimiento, o la falta de urgencias prácticas a corto plazo, subyace a las palabras de Lledó.

⁴⁵ Sobre la evolución del profesorado universitario en España pueden consultarse datos interesantes relativos a su número, el porcentaje de funcionarios, la media de temporalidad de los profesores, el envejecimiento de la plantilla, etc. en la página del Observatorio del Sistema universitario catalán, www.observatoriuniversitari.org/es/, que recoge en sus informes datos de todo el Estado, y que avalan la tendencia expuesta. También interesante un artículo de prensa en el periódico digital *eldiario.es* de SANCHEZ CABALLERO, D., titulado «Los recortes dejan las plantillas universitarias envejecidas y precarizadas», de fecha 15/6/2017.

⁴⁶ El informe denominado *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* fue entregado al ministro el 12 de febrero de 2013, y puede consultarse en la página del Ministerio de Educación.

⁴⁷ Como señala Santos la intención es que «el poder de una universidad debe descenderse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con los agentes privados», DE SOUSA SANTOS, B., *La universidad en el siglo XXI...*, cit., p. 36. Para Sousa uno de los principales objetivos de la ofensiva liberal privatizadora de la universidad son los profesores, ya que la libertad académica

Social formado por universitarios, pero también por representantes sociales, e incluso con una importante presencia de actores políticos; y avala una pérdida progresiva del carácter funcional del profesorado. Elemento este también esencial para coartar la libertad profesional y crítica de los profesores universitarios.

En este punto la figura del profesor universitario merece una referencia especial. El profesor universitario, funcionario público y dotado de libertad de cátedra, es otra de las presencias molestas para la tendencia globalizadora hegemónica. Y no por casualidad. Este profesor tiene un marco institucional, una formación y una posición económica que le permiten pensar al margen de los intereses económicos globales y también de los intereses puramente privados, y es por lo tanto un enemigo potencial de sus pretensiones. De ahí que, como hemos visto, los modernos proyectos de reforma aboguen, por ejemplo, por la dirección gerencial y no académica de las universidades, así como por la desfuncionarización del profesorado. En este sentido, ya señaló Hegel que el funcionario, que él define como «clase universal» por estar al servicio de los intereses generales, debería tener un sueldo público suficiente para evitar que su dedicación a los intereses generales fuera sobrepasada por la falta de medios necesarios para la subsistencia y ello le condujera a acudir a otras fuentes de ingresos y a la defensa de otros intereses⁴⁸. La independencia derivada de esta «satisfacción de su particularidad», gracias a un salario público, es lo que resulta un obstáculo para las tendencias neoliberales, ya que da al profesor capacidad para actuar libremente según su conciencia y responsabilidad. La independencia y seguridad económica, junto con la libertad de cátedra, permiten al profesor universitario convertirse en un trabajador libre, independiente y potencialmente comprometido con las tareas intelectuales y sociales emancipadoras, apoyado por una fuerte tradición, un conocimiento específico y un entramado institucional, cuyas capacidades críticas son muy difíciles de controlar. Como se ha dicho, «nosotros, los profesores universitarios, desde nuestras instituciones descentralizadas, dotadas de una economía difusa, y desde nuestro embrollo, algo arcaico de tradiciones y prerrogativas, hemos manifestado, según parece, más resistencia pasiva al replanteamiento de las prácticas laborales en torno a las abstracciones del beneficio y del mercado. Para muchos de nosotros, profesores universitarios, todavía es sorprendentemente cierto que nuestro trabajo se divide más por la orientación de nuestras tareas (trabajamos en un libro hasta que está terminado, explicamos conceptos a los alumnos hasta que los entienden) que por la disciplina horaria draconiana; que

es vista como un obstáculo para someter a la universidad al mundo de la empresa. De ahí la opción por gestores no académicos.

⁴⁸ Cfr. HEGEL, G. W. F., *Principios de la Filosofía del derecho*, trad. Juan Luis Vermal, Edhasa, Barcelona, 1999, pp. 442-443 (referencia 294, dentro del apartado dedicado a «El Estado»).

aquello que producimos se describe y juzga tanto en términos de calidad como en términos de cantidad; que la expresión del afecto ocupa un lugar respetable y que existe una permeabilidad intelectualmente productiva de los límites entre el ámbito público y el privado; que existen oportunidades para trabajar en equipo; y, más importante aún, que podemos invertir gran parte de nuestro trabajo remunerado en proyectos que nosotros mismos hemos concebido y que están relacionados con cuestiones cuya urgencia e interés exigen la atención de nuestras mentes, imaginaciones y conciencias»⁴⁹. Este planteamiento refleja bien la situación del profesor, especialmente cuando es funcionario público, y su capacidad para ejercer como una referencia libre y crítica cuando cuenta con un contexto adecuado. Tanto la defensa de ese entorno, como del estatus de ese profesor, consciente de su condición y dispuesto a ejercerla, son condiciones para que la universidad siga cumpliendo la función intelectual que idealmente la corresponde.

5. EL PAPEL DEL DERECHO Y LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

Sin duda la relevancia social de los estudios de derecho tiene que ver con la importancia que el derecho ha tenido tradicionalmente como elemento de configuración social. A este respecto debemos empezar señalando que el derecho ya no es lo que era como factor configurador del modelo social⁵⁰. En la modernidad el derecho jugó el papel protagonista a la hora de dar forma a la realidad para adecuarla a unos principios racionales de orden y justicia impulsados por las estructuras políticas y de pensamiento. Hoy la realidad es distinta y el derecho ha perdido gran parte de su proyección social, tanto en el nivel de la prevalencia de sus principios como en el de la presencia de su lógica estructural para el desarrollo de los principios propios de otras disciplinas⁵¹. Además, en el pasado la prioridad del derecho

⁴⁹ KOSOFSKY, E., «A (Queer) y ahora», en Mérida Jimenez, R. (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios Queer*, Icaria, Barcelona, 2002, pp. 29-54 (la cita está en la p. 51, la negrita es mía).

⁵⁰ Ya en 1978 Natalino Irti con su libro *La edad de la descodificación*, trad. Luis Rojo, Bosch, Barcelona, 1992, nos puso de manifiesto la expansión de una nueva racionalidad social de corte científico y tecnológico que estaría en el origen del progresivo proceso de descodificación y de la crisis de la noción de sistema jurídico. Como consecuencia se quejaba de que el jurista iba perdiendo su capacidad para gestionar la realidad social mediante un derecho único, completo, sólido, que reflejara un interés general, al modo en que el derecho quiso ser construido por los pensadores ilustrados y los codificadores. El análisis cuarenta años después no hace sino reforzar la consistencia de esas tendencias de la racionalidad, a las que se añade ahora la racionalidad económica, que reducen progresivamente el papel social del derecho.

⁵¹ Aunque hay también corrientes de resistencia que intentan recuperar la influencia social del derecho: dentro de ellas podríamos situar los planteamientos neoconstitucionalistas cuando luchan por hacer más real la eficacia social de los derechos constitucionales. Si bien la tendencia a reforzar el valor normativo de las consti-

como forma de racionalización social hacía que los juristas fueran llamados a encarnar en buena parte la clase dirigente, aportando una mentalidad usualmente marcada por la influencia de lo público, mentalidad cuya ausencia en las nuevas élites globales es notoria. Por otro lado, al estar los centros de decisiones no solo en órganos institucionales del Estado, la racionalidad pública, pendiente del interés general, también resulta debilitada. Sin duda el triunfo de la economía como esquema de comprensión de la realidad ha supuesto que impere ahora una racionalidad nueva, de naturaleza técnico/económica, que se expresa en términos de beneficio y productividad. Y puede hablarse incluso de una pérdida del control jurídico de la normatividad, al que no es ajeno el fenómeno del llamado «pluralismo jurídico»⁵².

Este contexto de pérdida de peso del derecho es el marco en el que abordamos el papel de nuestra disciplina. En cuanto a ella ya hemos apuntado que sin duda le cabe un lugar importante en una visión de la universidad que se plantee en términos de formación. Sin embargo, como consecuencia de los cambios experimentados en las últimas dos décadas la disciplina ha sufrido una desvalorización que creo que tiene que ver precisamente con el hecho de que trabajamos asignaturas esencialmente formativas, y por ello poco valoradas en un contexto en el que la idea de la formación integral universitaria se encuentra

tuciones se habría manifestado ya con las Constituciones europeas de la postguerra, el fenómeno se habría agudizado desde fines del siglo pasado por una serie de circunstancias tanto jurídicas como políticas que hicieron que se empezara a hablar del neoconstitucionalismo. Estas circunstancias van desde el nuevo significado jurídico que se atribuye a los derechos y a los principios constitucionales, o la evolución de los métodos de interpretación constitucional, hasta los intentos de desmantelamiento del Estado social derivados de la última crisis económica. Todos estos factores estarían propiciando un mayor activismo judicial que se ampararía en el desarrollo del texto constitucional, especialmente en la interpretación de sus derechos y valores y sobre todo en la defensa de sus derechos sociales. Sobre el movimiento neoconstitucionalista cfr. Carbonell, M. (Ed.), *Teoría del neoconstitucionalismo. Ensayos escogidos*, Trotta, Madrid, 2007, y Carbonell, M., y García Jaramillo, L. (Eds.), *El canon neoconstitucional*, Universidad del Externado de Colombia, Bogotá 2010. En el contexto del movimiento neoconstitucionalista es interesante referirse al nuevo Constitucionalismo transformador latinoamericano, volcado en convertir a sus Constituciones en verdaderos motores del cambio social, cfr. Storini, C., y Alenza García, J. F. (Dtores.), *Materiales sobre neoconstitucionalismo y nuevo constitucionalismo latinoamericano*, Thomson Reuters, Pamplona, 2012, y PALACIOS ROMERO, F., *Nuevo constitucionalismo participativo en América Latina. Una propuesta frente a la crisis del Behe-moth occidental*, Thomson Reuters, Pamplona 2012

⁵² El fenómeno que se denomina pluralismo jurídico es complejo y ambiguo y alude en general a la aparición de normas que surgen, no ya directamente del Estado sino de distintos sectores sociales. En lo que nos interesa ahora nos referimos sobre todo al sector económico en alusión a la producción normativa realizada desde el exterior del Estado a cargo de órganos más o menos institucionales que son capaces de imponer sus regulaciones propias, como el Banco Mundial, el FMI, la Organización Mundial del comercio, etc. Al respecto cfr. DE JULIOS-CAMPUZANO, A., «El paradigma jurídico de la globalización», en BELLOSO MARTÍN, N., y DE JULIOS-CAMPUZANO, A., *¿Hacia un paradigma cosmopolita del derecho?: pluralismo jurídico, ciudadanía y resolución de conflictos*, Dykinson, Madrid, 2008, pp. 49-75.

con un ambiente adverso. En el marco ideológico imperante la enseñanza universitaria se presenta cada vez más como destinada a formar al estudiante para el mercado de trabajo, a despecho de sus pretensiones formativas; y de los tres grandes grupos de cuestiones que tradicionalmente abarca nuestra disciplina, a saber, la teoría del derecho, el estudio del pensamiento jurídico y la teoría de la justicia, los cambios impuestos por el proceso de Bolonia a los planes de estudio han supuesto que la mejor parada sea la teoría del derecho, como asignatura cuatrimestral y planteada con un carácter introductorio al orden jurídico positivo. Disciplina que además puede impartirse en otros grados distintos al de derecho.

Es curioso señalar que la pérdida de peso de la Filosofía del derecho coincide con un contexto que debería potenciar su actualidad. Sin duda en la situación en que nos encontramos el filósofo del derecho cuenta con muchas ventajas para intervenir en los nuevos contextos formativos, y podemos hablar de la especial virtualidad de la Filosofía del derecho en un entorno como el actual, precisamente a causa de los cambios que se han experimentado. En primer lugar, el nuevo planteamiento pedagógico, al postergar el conocimiento ante el aprendizaje, exigirá reforzar las asignaturas más generales y formativas como las nuestras. Desde un punto de vista interno de los propios planes de estudio, es clara la necesidad de una formación básica más sólida para gestionar el posterior acceso al conocimiento que llevará a cabo personalmente el alumno. La comprensión de los entramados generales y la formación crítica resultan especialmente necesarias ante el actualmente fácil acceso al conocimiento.

En segundo lugar, y ahora desde el punto de vista interno de la propia evolución reciente del derecho, cabe preguntarse si ante el panorama jurídico actual, marcado por el pluralismo jurídico, la desformalización del derecho, su progresiva materialización en clave de derechos y principios, el protagonismo de los derechos humanos y del neoconstitucionalismo, el aumento del protagonismo judicial y el auge de las metodologías argumentativas, no es más necesaria que nunca nuestra aportación en la formación del jurista. Se diría que las nuevas circunstancias reclaman un jurista con una comprensión general del fenómeno jurídico, con conocimientos menos particulares y más estructurales, con más conocimientos metodológicos, con una formación crítica y una mente más abierta, y también más consciente de su protagonismo.

En tercer lugar nos encontramos con una exigencia de la actualidad relacionada con el momento de tránsito estructural del pensamiento en el que nos movemos, con la crisis de la modernidad y sus paradigmas. En un tiempo de transición toca buscar nuevas referencias y cuestionar soluciones aparentes. En tiempos líquidos la necesidad de una nueva búsqueda de sentido afecta a la política y al derecho. La necesaria recomposición de las relaciones entre derecho y poder, los problemas de la democracia, la legitimidad, la soberanía, la justicia

del derecho, los derechos humanos y la noción misma de ser humano han de ser pensadas con más urgencia que nunca. Y especialmente en un contexto global en el que el paradigma dominante intenta hacer real el postulado del fin de las ideologías, desvalorizando la crítica y excluyendo las alternativas.

Aunque puede hablarse de una pérdida de peso de nuestras asignaturas clásicas, hay que decir también que este mismo hecho ha determinado a la vez que los profesores de Filosofía del derecho demuestran una gran adaptabilidad para recuperar créditos, pasando a ocuparse de cuestiones emergentes: de derechos humanos, bioéticas, de género, deontológicas, metodológicas, etc., en un intento de resistir mejor los recortes en los planes de estudio y también de estar más próximos a las realidades sociales. Aprovechándonos de la especialización de los estudios, de las asignaturas transversales o de las optativas, el área de conocimiento se diversifica, se focaliza y se desenvuelve en otras materias. Muy atenta a las realidades sociales y manteniendo su perspectiva generalista y su espíritu crítico. A través de estos nuevos estudios habría que seguir transmitiendo la esencia de nuestra enseñanza, la preocupación por la justicia, el espíritu crítico, la búsqueda del sentido, el desarrollo de conocimientos estructurales, etc. Este es, al menos en parte, el camino que debe seguir nuestra disciplina para sobrevivir y seguir manteniendo sus pretensiones formativas.

Sin duda el lema ilustrado «sapere aude» que formuló Kant en su ensayo sobre la Ilustración, pensando en un sujeto mayor de edad, capaz de ejercer su libertad con un conocimiento suficiente de la realidad, sigue vigente⁵³, y nos llama a fomentar un estudio que va más allá de los conocimientos técnicos o profesionales para invitarnos a avanzar en un campo diferente, el de las preguntas más complejas, las cuestiones de sentido, los enfoques estructurales, generando una comprensión más amplia de las cosas, una capacidad de comparación y crítica y una aptitud para la formulación de alternativas⁵⁴.

Es decisivo insistir a este respecto en que una caracterización de nuestra disciplina va más allá de remitir a las materias que impartimos para referirse también al espíritu con lo que lo hacemos, y a la manera en que intentamos una comprensión más amplia de la realidad jurídica y sus relaciones con los fenómenos sociales. De igual manera que es un lugar común para la doctrina internacionalista sostener que cuando se enseña Derecho internacional se está realizando una misión de

⁵³ Cfr. KANT, I., «Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?», en AAVV *¿Qué es la Ilustración?*, trad. A. Maestre y J. Romagosa, Tecnos, Madrid, 1989, pp. 17-29.

⁵⁴ En general puede decirse que las referencias con las que trabajamos son los valores, los principios, las teorías de la justicia, los derechos humanos, y que las poseemos como condensación de siglos de pensamiento jurídico orientado a la justicia, constituyendo un bagaje que no puede quedar sin ser expuesto ante los jóvenes universitarios.

paz⁵⁵, la Filosofía del derecho implica para profesores y alumnos que se replantea la idea de justicia, que se fomenta el sentimiento de justicia⁵⁶, que la mentalidad crítica reaparece a pesar de las construcciones teóricas imperantes, las imposiciones mediáticas o las resignaciones políticas, que nos planteamos la cuestión del sentido y que realizamos comparaciones y valoraciones. Y de esa manera contribuimos a esa formación más amplia que no puede ser relegada en la vida académica de los estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, J., «La idea de la Universidad de Wilhelm von Humboldt», en Oncina Coves (Ed.), *Filosofía para la Universidad. Filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*, Dykinson, Madrid, 2008, pp. 273-296.
- BAUMAN, Z., *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?*, trad. A. Capel, Planeta, 2012.
- BECK, U., *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*, trad. Bernardo Moreno, Paidós Bolsillo, Barcelona, 2017.
- CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Trotta, Madrid, 2001.
- CARBONELL, M. (Ed.), *Teoría del neoconstitucionalismo. Ensayos escogidos*, Trotta, Madrid, 2007.
- CARBOMELL, M., y GARCÍA JARAMILLO, L. (Dtores.), *El canon neoconstitucional*, Universidad del Externado de Colombia, Bogotá, 2010.
- CHOMSKY, N., *Dos horas de lucidez. Ideario del último pensador rebelde del milenio*, trad. Zoraida Torres, Península, Barcelona, 2003.

⁵⁵ Cfr. GARCÍA SAN JOSÉ, D., «Innovación docente y calidad de las ciencias jurídicas a través de la investigación en docencia: la experiencia de un profesor de Derecho internacional Público», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el espacio europeo de educación superior*; cit., pp. 229-253, en especial, pp. 237 y ss.

⁵⁶ El proceso de sensibilización ante la justicia y la injusticia nos parece una de las tareas más importantes que debe desarrollar el filósofo del derecho. En este trabajo podemos recurrir a mundos distintos al nuestro, pero ya fronterizos, como el de la literatura o el del cine. Con ambas experiencias se fomenta la sensibilidad ante la justicia y se ayuda a conocer mejor las prácticas y los ambientes jurídicos, y la personalidad misma de los juristas y su consideración social. Se trata con ellas de «vivir la experiencia de la justicia, de sus grandezas y sus miserias, de sus gentes: sus protagonistas y sus víctimas; transitar por sus vericuetos y sus absurdos, y hacerlo presente en la vida de los hombres de todos los tiempos», cfr. FINA SANGLAS, A., *Justicia y literatura*, Bosch, Barcelona, 1993. La cita está tomada de la presentación de Gay Montalvo, E., p. 9. Una lista de libros clásicos de literatura de interés para juristas puede verse en CAPELLA, J. R., *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Trotta, Madrid, 2001, pp. 107 y ss. Sobre el cine y su papel en la enseñanza del derecho puede verse DE LUCAS, J., «Comprender y enseñar el derecho desde el cine» en *Teoría y derecho. Revista de pensamiento jurídico. Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho*, n.º 15, 2014, Tirant lo Blanch, pp. 108-122.

- CLAVERO, B., «Arqueología constitucional: empleo de la Universidad y desempleo del derecho», en *Quaderni Fiorentini per la Soria del Pensiero Giuridico Moderno*, vol. 21, pp. 37-87.
- DE LUCAS, J., «Comprender y enseñar el derecho desde el cine», en *Teoría y Derecho. Revista de pensamiento jurídico. Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho*, n.º 15, 2014, Tirant lo Blanch, pp. 108-122.
- DELGADO PINTO, J., «Los problemas de la Filosofía del derecho en la actualidad», en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, n.º 15, 1975, pp. 25-43.
- DERRIDA, J., *La Universidad sin condición*, trad. C. de Peretti y P. Vidarte, Minima Trotta, Madrid, 2002.
- DIAZ, E., «Neocons y teocons: fundamentalismo vs. Democracia», en Rodríguez Palop, M. E., Campoy, I., Rey Pérez, J. L. (Eds.), *Desafíos actuales de los Derechos humanos. La renta básica y el futuro del Estado de bienestar*, Dykinson, 2012, pp. 13-36.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E., GUAMÁN, A., JORGE ALONSO, A., FERRER, J., *¿Qué hacemos con la Universidad?*, Akal, Madrid, 2013.
- FELBER, C., *La economía del bien común*, Universidad de Deusto, 2012.
- FINA SANGLAS, A., *Justicia y literatura*, Bosch, Barcelona, 1993.
- GARCÍA PASCUAL, C., *El buen jurista. Deontología del derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2012.
- GARCÍA SAN JOSÉ, D., «Innovación docente y calidad de las ciencias jurídicas a través de la investigación en docencia: la experiencia de un profesor de Derecho internacional público», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad de la enseñanza de las ciencias jurídicas en el Espacio europeo de Educación Superior*, Laborum, 2007, pp. 229-253.
- GINER DE LOS RÍOS, F., *Escritos sobre la Universidad española*, Austral, Madrid, 1990.
- HABERMAS, J., «Democratización de la enseñanza superior: ¿Politización de la ciencia?», en *Teoría y Praxis*, trad. S. Mas y C. Moyá, Tecnos, Madrid, 1987, pp. 351-359.
- HEGEL, G. W. F., *Principios de la Filosofía del derecho*, trad. J. L. Vernal, Edhasa, Barcelona, 1999.
- IRTI, N., *La edad de la descodificación*, trad. L. Rojo, Bosch, Barcelona, 2002.
- JULIOS CAMPUZANO, A. DE, «El paradigma jurídico de la globalización», en BELLOSO, N., y JULIOS CAMPUZANO, A. DE, *¿Hacia un paradigma cosmopolita del derecho?: pluralismo jurídico, ciudadanía y resolución de conflictos*, Dykinson, Madrid, 2008.
- KANT, I., «¿Qué es la Instrucción?», en AAVV, *¿Qué es la Ilustración?*, trad. Maestre, A., y Romagosa, J., Tecnos, Madrid, 1989, pp. 17-29.
- KOSOFSKY, E., «A (Queer) y ahora», en Mérida, R. (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios Queer*, Icaria, Barcelona, 2002.
- LEYTE, A., «Hegel y los orígenes de la Universidad contemporánea desde su crisis actual», en Oncina Coves (Ed.), *Filosofía para la Universidad. Filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*, Dykinson, Madrid, 2008, pp. 233-251.
- LINDE, E., *El proceso de Bolonia. Un sueño convertido en pesadilla*, Civitas, Pamplona, 2010.
- LLOVET, J., *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2012.

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. I., «Libertad de cátedra y pensamiento jurídico formalista», en *Los derechos fundamentales y las libertades públicas*, I, Ministerio de Justicia, Madrid, 1992, pp. 1293-1321.
- ORTEGA Y GASSET, J., «Misión de la Universidad y otros ensayos afines», *Revista de Occidente*, Madrid, 1975.
- PALACIOS ROMERO, F., *Nuevas Constituciones participativas en América Latina. La propuesta frente a la crisis del Behemoth occidental*, Thomson Reuters, Pamplona, 2012.
- PECES-BARBA, G., «La enseñanza de la Filosofía del derecho», en *La Filosofía y la enseñanza del derecho. Revista de la Facultad de derecho de la universidad Complutense*, n.º 5, 1982, pp. 99-110.
- PÉREZ LUÑO, A. E., *Lecciones de Filosofía del derecho. Presupuestos para una filosofía de la experiencia jurídica*, Mejablam, Sevilla, 1999.
- *Trayectorias contemporáneas de la Filosofía y la teoría del derecho*, Tebar, Madrid, 2007.
- «Nuevo derecho. Nuevos derechos», en *Anuario de Filosofía del derecho*, XXXII, 2016, pp. 15-36.
- PIKETTY, T., *El capitalismo del siglo XXI*, Fondo de Cultura Económica, 2014.
- SALOMON, L., DELGADO, A. M., y OLIVER, R., «La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad de la enseñanza de las ciencias jurídicas en el Espacio europeo de Educación Superior*, cit., pp. 25-45.
- SANCHEZ RODAS, C., «La investigación en ciencias del trabajo y de la seguridad social y Espacio europeo de Educación superior: retos para la Universidad del siglo XXI», en García San José, D. (Coord.), *Innovación docente y calidad de la enseñanza de las ciencias jurídicas...*, cit., pp. 217-228.
- SOUSA SANTOS, B. DE, *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, vol. I. *Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Descleé de Brouwer, Bilbao, 2003.
- *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, CIDES-UMSA, La Paz, 2007.
- *Sociología Jurídica crítica. Para un nuevo sentido común del derecho*, Trotta/ILSA, Bogotá, 2009.
- *Si Dios fuese un activista de los derechos humanos*, trad. C. Martín, Trotta, Madrid, 2014.
- STANDING, G., *El precariado. Una nueva clase social*, trad. J. M. Madariaga, Pasado/Presente, Barcelona, 2013.
- STORINI, C., y ALENZA, J. F. (Eds.), *Materiales sobre neoconstitucionalismo y nuevo constitucionalismo latinoamericano*, Thomson Reuters, Pamplona, 2012.
- VATTIMO, G., *De la realidad. Fines de la Filosofía*, trad. A. Martínez, Herder, Barcelona, 2013.