

PROFESIONALISMO O ACADEMICISMO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL JURISTA*

PROFESSIONALISM OR ACADEMICISM IN THE UNIVERSITY EDUCATION OF LAWYERS

ÓSCAR VERGARA LACALLE
Profesor Titular de Filosofía del Derecho
Universidade da Coruña

RESUMEN

El Proceso de Bolonia ha pretendido imprimir un giro en la educación superior que tiene varios ejes. Uno de ellos consiste en convertir al estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje, bajo la idea clásica de que la educación no es un vaso que hay que llenar, sino una llama que hay que encender. De este modo, el esfuerzo educativo se dirige a que los estudiantes adquieran competencias y no tanto a que almacenen conocimientos inertes. En este trabajo se aborda el problema de entender esas competencias en un sentido demasiado profesionalizante, como parecen requerir las actuales tendencias institucionales, bajo la intuición de que la Universidad pierde algo importante cuando deja de lado su vocación esencialmente académica y se deja moldear por las exigencias mutantes y apresuradas de los mercados.

Palabras clave: Universidad. Facultad de Derecho. Formación del estudiante. Humanidades. Competencias. Proceso de Bolonia

* Agradezco al Profesor Pedro Serna sus valiosas sugerencias y, en general, su orientación en el oficio universitario.

ABSTRACT

The Bologna Process has sought to bring about a shift in higher education along different lines. One of them is to empower the student as the agent of the learning process, under the classical idea that education is not a vase to be filled, but a flame to be lighted. In this way, the educational focus is directed towards the acquisition of competences by students rather than towards the mere gathering of inert knowledge. This paper addresses the problem of understanding these competences in an overly professionalising sense, as current institutional trends seem to require, under the intuition that the University misses something important when it leaves aside its essentially academic vocation and allows itself to be moulded by the changing and rushing demands of the markets.

Key words: University. Faculty of Law. Student training. Humanities. Competences. Bologna Process

SUMARIO

I. VISIÓN PROFESIONALIZANTE. 1. LA PERSPECTIVA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2. LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO. II. PROBLEMAS DEL PLANTEAMIENTO PROFESIONALISTA. 1. FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD. 2. COMPETENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. III. LA UNIVERSIDAD COMO ACADEMIA. 1. LA ÍNDOLE LIBERAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. 2. RESPONSABILIDAD ÉTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. 3. EL PAPEL DE LAS HUMANIDADES. A. *Sentido de las humanidades en la formación universitaria*. B. *Utilidad de las humanidades*. C. *Las disciplinas humanísticas en la carrera de Derecho*. IV. RECAPITULACIÓN. V. BIBLIOGRAFÍA.

Desde 2021, la revista jurídica *Eunomía* ha propiciado la celebración de una serie de seminarios, de los cuales he tenido conocimiento gracias al Profesor José Ignacio Solar, cuyo objeto es debatir «sobre la situación de los estudios jurídicos, de las profesiones jurídicas y de las previsiones sobre su evolución»¹. Las primeras cuatro sesiones han sido recogidas en los dos últimos números de la citada revista,

¹ Las sesiones han sido grabadas, de modo que pueden consultarse en la siguiente dirección: <https://culturadelalegalidad.net/es/content/juristas-de-mediados-del-siglo-xxi> [Consulta 12 de noviembre de 2022].

los correspondientes a los números 22 y 23². Aunque los temas debatidos son variados, las cuestiones centrales, por lo que se refiere a la formación universitaria del jurista, parecen ser las que se corresponden con el «qué», las materias que deben incluirse en la carrera de Derecho, y el «cómo», la metodología a emplear en su impartición. Ahora bien, como señala M. Atienza, se trata de cuestiones que dependen, a su vez, del «para qué», pues, a su juicio, «lo más decisivo es tener una idea clara de qué es lo que se pretende obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho»³. Pues bien, a la hora de despejar esta cuestión se plantea el dilema, señalado por L. Martín Rebollo, y que se quiere abordar en estas páginas, acerca de «si los estudios universitarios deben orientarse hacia un tipo de formación generalista, formación de juristas en sentido amplio, o si, por el contrario, deben tener un componente más directamente profesional»⁴. Denomino perspectiva «academicista» a la primera, en virtud del sentido originario de lo académico, a que luego me referiré, y perspectiva «profesionalista» a la segunda. Ésta será la que se analice en primer lugar (ep. I). Una vez señalados sus inconvenientes (ep. II), plantearé la necesidad de orientar los estudios de Derecho desde una perspectiva más académica sobre la base de tres fundamentos (ep. III).

I. VISIÓN PROFESIONALIZANTE

Se ha afirmado que las universidades profesionalizantes «están de moda», sobre todo en el ámbito de la universidad privada, la cual no solo ofrece formación profesional, sino la posterior inserción laboral, lo cual, afirma S. Barona, ha motivado que las universidades públicas se hayan visto empujadas a multiplicar títulos y dobles grados y a crear oficinas de inserción laboral. Como ha escrito Barona, «frente a un más lógico doble camino universidad-formación profesional, pareciera que la simbiosis de ambos está alterando la esencia universitaria, asumiendo como rol protagonista la segunda sobre la primera»⁵. Creo que es posible constatar esto atendiendo a la evolución que ha seguido el Proceso de Bolonia.

² En la sección «Rincón de lecturas. Debatiendo». Vid. <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/issue/archive> [Consulta 12 de noviembre de 2022]. Mientras que en el número 22 se han agrupado las perspectivas elaboradas desde el ámbito universitario, en el número 23 se han recogido las aportaciones efectuadas desde el mundo profesional, sin que esto signifique necesariamente que los primeros se adhieran a una visión más academizante de los estudios, mientras que los segundos se sitúen en una perspectiva más profesionalizante.

³ ATIENZA, M., «Cinco ideas para la formación del jurista de mediados del siglo XXI», *Eunomía*, 22, 2022, p. 367.

⁴ MARTÍN REBOLLO, L., «Sobre la formación del jurista del siglo XXI (un retablo más o menos utópico con Bolonia como fondo)», *Eunomía*, 22, 2022, p. 448.

⁵ BARONA VILAR, S., «Psicoanálisis de la enseñanza del derecho en el siglo XXI. ¿Evolución, revolución o caquexia?», *Eunomía*, 22, 2022, p. 429.

1. LA PERSPECTIVA DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El Proceso de Bolonia fue concebido originalmente para formar un espacio educativo común que facilitara la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos⁶. Una de las claves para ello consistía en poner el foco más en el aprendizaje que en la docencia⁷. En correspondencia, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades, señala en su Exposición de Motivos que el nuevo modelo de enseñanza promueve una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y *dé respuesta a las necesidades de la sociedad y, en particular, del sistema productivo*.

El proceso de Bolonia experimentó un nuevo impulso a través de la Conferencia de Lovaina, de 2009, que insistió en la idea de aprendizaje permanente a lo largo de la vida como parte integrante de los sistemas educativos del continente, lo que conlleva la *flexibilización* de las trayectorias de aprendizaje⁸. Otra clave para el Comunicado de Lovaina, relacionada con la anterior, es la *empleabilidad*, lo que entraña que la educación superior «deberá dotar a los alumnos de las necesarias habilidades y competencias y los conocimientos avanzados a lo largo de toda su vida profesional»⁹.

La empleabilidad faculta al individuo para maximizar las oportunidades que ofrece el cambiante mundo laboral. Por eso, el Proceso de Bolonia se compromete a que la educación superior responda mejor a las *necesidades de los empleadores*. En efecto, en las últimas décadas, el sistema educativo ha sido objeto de enormes presiones para adaptarlo a las necesidades del mundo económico¹⁰. La política educativa dominante busca su eficacia y para ello debe asimilar la educación a la producción de capital humano, a fin de aumentar la competitividad económica en el marco de un mundo globalizado¹¹.

⁶ Este proceso comienza en 1999 con la famosa Declaración de Bolonia, que inaugura el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, de 19 de junio de 1999.

⁷ El Proceso de Bolonia se suma a una serie de transformaciones que en este sentido ya se habían impulsado sobre todo en algunos países anglófonos, como EE UU, RU, Canadá o Australia. Cfr. FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I; MADINABEITIA EZKURRA, A., «La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 24/2, 2020, p. 30.

⁸ Cfr. *El proceso de Bolonia 2020. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década, Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*; Lovaina, 28-29 de abril de 2009, párs. 10-12.

⁹ *Ibid.*, pár. 13.

¹⁰ Cfr. SOLÉ BLANCH, J., «El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional», *Teri* 32/1, 2020, pp. 101-121.

¹¹ Cfr. LAVAL, Ch., *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, trad. de J. Terré, Paidós, Barcelona, 2004, pp. 167-173.

Una noción clave en este ajuste al mercado laboral es la noción de *competencia*. La formación en competencias que capaciten al alumno para arreglárselas en entornos laborales y empresariales competitivos implica un giro copernicano en la educación universitaria. En efecto, bajo este punto de vista metodológico, la enseñanza ya no puede consistir en una mera transmisión de contenidos, sino en la incorporación de una serie de capacidades, lo que hace que el alumno se convierta en el protagonista del proceso de aprendizaje, pues las competencias son algo que él mismo tiene que cultivar. En correspondencia, al profesor se le pide que tutele este proceso y que acompañe al alumno en el proceso de aprendizaje del que es protagonista. Coherentemente, el sistema de créditos ECTS no se calcula objetivamente en función de las horas de docencia expositiva, sino que trata de estimar el esfuerzo en horas de trabajo reales del alumno en el proceso de aprendizaje. Se trata de un sistema que mide el trabajo del estudiante de modo que se establezcan equivalencias homologables, esto es, a igual trabajo igual reconocimiento, con independencia del país.

Se ha señalado que este giro metodológico presupone dos grandes transformaciones. En primer lugar, puesto que son las universidades las que expiden los títulos se hacía necesario asegurar su calidad, esto es, constatar que se cumplían unas condiciones asimilables en todas las universidades de la Unión Europea. En segundo lugar, era preciso, como se ha dicho, un nuevo diseño de las titulaciones basado no tanto en contenidos como en competencias¹². En relación con lo primero se definieron los «Criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el EEES», formulados en 2005 y revisados en 2015 y se crearon diversas instancias de control de calidad, lideradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), a la que pertenecen 56 agencias, entre ellas la española Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), creada en 2002, a la que hay que sumar otras 11 agencias autonómicas¹³.

En cuanto a lo segundo, los temarios de las asignaturas, tradicionalmente diseñados de acuerdo con criterios disciplinares, se determinan en función de la adquisición de competencias. Ahora no puedo detenerme aquí, pero, en sí misma, la noción de competencia, entendida como «el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado», por recoger la definición del RD 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en su Exp. de Mot., es neutra y, considerada formalmente, valiosa. Al fin y al cabo, como ha señalado L. Martín Rebollo, la enseñanza o el aprendizaje «no consisten en almacenar datos o memorizar conceptos —aprender no es recordar— sino saber operar con ellos. Supone, pues, entender, comprender, analizar, sintetizar, formular juicios,

¹² Cfr. FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I.; MADINABEITIA EZKURRA, A., art. cit., p. 33.

¹³ Cfr. *Ibid.*, pp. 33-34.

razonar, aplicar»¹⁴. Por otra parte, hay que aclarar que no se trata tanto de *tener* competencias, como de *ser* competente¹⁵. Por eso, una definición interesante de competencia es la que propone el Marco pedagógico de la Universidad de Deusto, como «conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación»¹⁶. Esta apelación al *ser* por encima del *tener* creo que conecta adecuadamente con la idea clásica de *destreza* (el diestro es quien, por así decirlo, ha connaturalizado su destreza, no quien se limita a seguir mecánicamente las fases de un método), que es la propia de quien domina una técnica¹⁷.

En definitiva, creo que es indudable que los alumnos deben adquirir competencias en el sentido profundo indicado. La cuestión es si esas competencias deben tener una orientación más profesional o académica. Parece que el Proceso de Bolonia y su trasposición normativa en España ha optado por lo primero. Así, el citado Real Decreto 822/2021 confirma en su Exposición de Motivos que todas las universidades españolas han completado la adaptación de la estructura cíclica conformada por el Grado, el Máster y el Doctorado, «incorporando una formación más especializada en términos de empleabilidad o de investigación». El RD indica que todos estos planteamientos tienen el sentido de permitir que las personas egresadas puedan *entrar con garantías en los mercados laborales y globales*. Esta nueva alusión a los mercados (más adelante vuelve a mencionar las «demandas de unos mercados laborales en reestructuración» y la necesidad de «robustecer las capacidades de empleabilidad») patentiza la asunción de la concepción profesionalizante de los estudios superiores. Para moderar esta afirmación se alega que, «al mismo tiempo se refuerza la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas». Más abajo (ep. III.2) diremos algo sobre esta última cuestión.

¹⁴ MARTÍN REBOLLO, L., art. cit., p. 465.

¹⁵ Cfr. TEJADA, J.; RUIZ, C., «Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones», *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 18/1, 2020, pp. 21-22.

¹⁶ UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2001, p. 28.

¹⁷ Bajo la concepción aristotélica, la técnica se asemeja hasta cierto punto a la prudencia, en el sentido de *phrónesis*, que consiste en una especie de destreza intelectual basada en las virtudes morales —Aristóteles define la prudencia como la capacidad de deliberar rectamente (*τὸ δύνασθαι καλῶς βουλευσασθαι*)—, a través de la que se determina lo que debe hacerse en cada caso, en vista a lo que es bueno en general, y que también constituye una forma de ser. Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1140a25-27. Se ha consultado la ed. biligüe del CEPC, trad. de J. Marías, Madrid, s.f.e. A mi juicio no es conveniente separar el ejercicio profesional del ámbito de la ética y confinarlo únicamente en el ámbito de la técnica. Si hacemos esto, la formación deontológica no vendrá a ser más que un añadido o un correctivo externo que se desenvuelve en un plano distinto al del ejercicio profesional, que el profesional sin escrúpulos fácilmente puede aislar y cancelar. En cambio, hay que decir que la actividad profesional, por regla general, a diferencia de algunos oficios que solamente son técnicos, es una actividad híbrida entre la técnica y la prudencia. Por eso habría que tratar de corregir aquellos diseños curriculares que no asuman como misión formar una competencia en este sentido. Más abajo tratamos de la dimensión ética de los estudios universitarios.

Bajo esta óptica, las competencias constituyen un puente entre la formación académica y el mercado de trabajo. Se ha señalado, en efecto, que el giro hacia un diseño basado en esta clase de competencias tiene tres ejes¹⁸: a) la necesidad de explicitar lo que el alumnado debe conseguir en cada una de las asignaturas, así como en la titulación en su conjunto; b) la premisa de que el perfil de egreso desemboca de alguna manera en el concepto de empleabilidad y mundo del trabajo; c) la idea de que para conseguir esto es necesario introducir cambios en las metodologías y en los sistemas de evaluación que deben garantizar que el aprendizaje sea visible y constatable.

En síntesis, la construcción del EEES es un proceso que entraña la armonización y la convergencia de los sistemas universitarios europeos en la formación de profesionales para la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios y de profesionales¹⁹.

2. LA UNIVERSIDAD DEL FUTURO

En 2017, un grupo de expertos en innovación educativa emprendió la tarea de reunir las visiones de distintas personalidades de varios ámbitos, no solo académico, sino también político y empresarial, acerca de la Universidad del futuro. El resultado de esta iniciativa se concretó en la publicación de *The Future of Universities Thoughtbook*, el cual ha tenido cuatro ediciones²⁰. Dos de sus impulsores, T. Davey y V. Galán, han analizado en un artículo las contribuciones de los 150 expertos consultados y, a partir de ellas, han elaborado una lista de cinco objetivos principales para las universidades en 2040; a saber: a) *talent-engine*; b) *life partner*; c) *discovery*; d) *home base*; e) *launch-pad*²¹.

a) El primero de ellos, *talent-engine*, es un desarrollo coherente de la idea de competencias. Aunque esta noción ya viene realizándose desde hace más de dos décadas tiene sentido que constituya un objetivo para el 2040 porque su implementación ha sido en buena medida formularia. Implica, como señalan Davey y Galán, convertir las clases magistrales «en seminarios, talleres, proyectos y mentorías centrados en el alumno, aplicando modalidades híbridas y de aula invertida con profesores convertidos en facilitadores y mentores». Implica también la desaparición de los exámenes basados en la memoria y su sustitución por «proyectos y

¹⁸ Cfr. FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I.; MADINABEITIA EZKURRA, A., art. cit., p. 34.

¹⁹ Cfr. ÁLVAREZ ROJO, V. *et alii*, «Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español», *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 15/1, 2009, p. 2.

²⁰ Ediciones de Europa (2017); Australia (2018); EE UU/Canadá (2019) y edición Universidades en tiempos de crisis (2020). Cfr. <https://www.uiin.org/2020/03/12/what-is-the-future-of-universities/> [Consulta: 14 de noviembre de 2022].

²¹ Cfr. DAVEY, T.; GALÁN, V., «La Universidad en el 2040», *Nueva Revista* 30 abril 202. Cfr. <https://www.nuevarevista.net/la-universidad-en-el-2040/> [Consulta: 14 de noviembre de 2022].

desafíos». Se pretende también que muchos contenidos «se gamifiquen» (según la terminología pedagógica al uso, esto significa ludificación, esto es, la utilización del juego para conseguir los objetivos de aprendizaje), para que el aprendizaje «sea más lúdico y apegado a la realidad». Se impulsa asimismo el autoaprendizaje, el desarrollo de habilidades transversales o blandas (como por ejemplo la resolución de problemas complejos, la creatividad, la innovación o el autoaprendizaje).

A su vez, el currículo es codiseñado por los docentes junto con un «amplio grupo de empleadores y representantes de la sociedad civil» (esto con la mira de que los graduados *se adapten al mercado laboral futuro*), entre cuyas propuestas elige el alumno las que mejor le parezcan, asistido por un tutor. Estos mismos representantes de la industria y la sociedad civil se involucran, a tenor de este objetivo, en la misma docencia a través de charlas, ponencias, prácticas o incluso la impartición de asignaturas completas y, a su vez, ofrecen a los alumnos la posibilidad de realizar prácticas en sus organizaciones. En correspondencia, afirman estos autores, la validación de los conocimientos adquiridos no se ciñe a la expedición de un título que certifica lo que saben, sino también «lo que saben hacer con su formación». Aunque Davey y Galán hablan no solo de formar buenos profesionales, sino también buenos ciudadanos, por el desarrollo que hacen de esta idea da la sensación de que buen ciudadano es el que se integra con éxito en una estructura económica y cumple con lo que espera el mercado de él.

b) El segundo «rol» de las universidades del futuro se denomina *Life partner* y en realidad es también otro de los ejes del Plan Bolonia, pues se dirige a la «mejora de las habilidades de los miembros de la sociedad a lo largo de sus vidas, con el fin de que puedan afrontar con éxito los retos de un mundo cambiante». Esto es, la misión de la Universidad ya no es solo formar a aquellos estudiantes que han terminado la educación secundaria con el fin de prepararlos para sus futuras ocupaciones profesionales, sino ampliar su oferta educativa a adultos que buscan mejorar su conocimiento, reforzar sus habilidades actuales o aprender otras nuevas que les permitan encontrar o mantenerse en un puesto de trabajo, promocionar, cambiar de sector o que simplemente tienen un interés intelectual en algún área o tema específico. Esto vale también para jubilados que desean seguir formándose en cualquier disciplina.

Las nuevas pedagogías y la flexibilidad en el aprendizaje «hacen de las universidades una opción atractiva para individuos en cualquier momento de sus vidas». Según este objetivo, desaparece el concepto de graduado o antiguo alumno y las universidades adaptan su oferta educativa al estudiante permanente. Gracias a las nuevas tecnologías de la información, las universidades se flexibilizan para facilitar que los estudiantes «comiencen, dejen y retomen sus estudios en cualquier momento, organicen su aprendizaje de diferentes formas [...] y decidan cuándo completan el trabajo de sus cursos [...] y qué módulos del curso pueden seleccionar de otros programas [...]».

Este objetivo, como he dicho, es otro de los objetivos del Plan Bolonia que, igualmente es susceptible de mejora en la medida en que, si no se ha desarrollado

convenientemente el diseño curricular de las competencias, difícilmente puede realizarse este objetivo, pues depende de que el anterior se verifique. Parece configurarse así una Universidad a la carta en que ésta de algún modo se pone *al servicio del cliente*.

c) El tercer papel de la educación superior, que denominan *Discovery*, no parece aportar nada especialmente nuevo, pues tiene que ver con el desarrollo de la investigación, que simplemente se entiende que tiene que ser «visionaria y colaborativa». Esto hace referencia, respectivamente, a la necesidad de que la universidad no «desaproveche su gran potencial» para contribuir a la sociedad a través de su conocimiento, tecnología y capital humano investigador y a la necesidad de que las universidades actúen como «coordinadores de las redes de conocimiento». La novedad es una cuestión de matiz, pues se insiste en que esta colaboración tiene que abrirse no solo a otros investigadores que trabajen en los mismos temas de interés, sino también a la industria, la Administración y otros emprendedores y grupos sociales, con el fin de crear gran cantidad de sinergias y mejorar exponencialmente los resultados de la investigación y su impacto.

d) Con el rol *Home-Base* se convierte a la Universidad del futuro «en un espacio abierto de intercambio para el trabajo colaborativo en la región». Este objetivo sí que constituye una novedad que no figuraba entre los del Plan Bolonia. Bajo este principio, la Universidad se convierte en un «lugar de experimentación colectiva y de cocreación entre los grupos de interés». En ellas pueden convivir estudiantes, *startups*, empresas y miembros de la comunidad que permitan orientar la investigación a la solución de problemas regionales. La Universidad se ve, a tenor de este objetivo, como una parte central en el «ecosistema de innovación regional», articulable en un parque científico o tecnológico o bien en un distrito de innovación. No es necesario que los lugares de interacción sean físicos. Se prevé que en 2040 las universidades estén «libres de la lógica del espacio físico» y sean capaces de «conectar a individuos y organizaciones de todo el mundo para investigación y educación digitalmente de manera sincrónica o asincrónica, multiplicando exponencialmente su potencial de impacto».

e) Finalmente, en virtud del papel de *Launch-Pad*, la Universidad asume la función de lanzar nuevas empresas, apoyando *spin-offs* de académicos para llevar resultados de investigación al mercado, así como *start-ups* para que estudiantes exploten sus ideas innovadoras. Abre además sus puertas para dar apoyo a pequeñas y medianas empresas y *scale-ups* regionales. Este apoyo implica lugares físicos y virtuales de emprendimiento e innovación, como centros de innovación, *maker spaces*, *fablabs*, incubadoras, aceleradoras y espacios de *co-working*.

Los autores critican la tendencia tradicional de las universidades a constituir auténticas torres de marfil que apenas han cambiado a lo largo de los siglos. En cuanto a su estructura, el esbozo ofrecido de la Universidad del futuro no entraña una novedad radical, pues en el fondo se articula en torno a la triada tradicional docencia, investigación y transferencia. Y en cuanto a sus concreciones, las dos primeras forman parte del giro que ya ha imprimido el Plan Bolonia a la

educación superior: formación de competencias y aprendizaje permanente. Y por lo que respecta a la investigación, innovación y transferencia, lo que depara el futuro es, al parecer, una mayor colaboración con otras instancias sociales, políticas y económicas y una mayor proyección de la Universidad.

En relación a la carrera de Derecho en particular, J. Zornoza ha señalado en este sentido que «la colaboración con los distintos grupos de interés preocupados por la formación de los juristas, sean públicos o privados, es esencial para el diseño de unos planes de estudio adecuados para la formación de los juristas de las próximas generaciones»²². En efecto, procurar una mayor transferencia de conocimiento a la sociedad es una de las maneras más importantes que tiene la Universidad de servir a la sociedad. Según L. Polo, los que detentan la cultura superior no pueden constituir un grupo cerrado, sino que deben procurar que ésta sea participada por los demás. He aquí una de las claves de la formación universitaria: la generosidad como deber social.²³ Si la Universidad se aísla, opina Polo, no hace partícipe a la sociedad de los bienes superiores, se agota en sí misma y pierde su justificación y la sociedad experimenta un importante quebranto. La transferencia o extensión universitaria es una función externa, pero no eventual ni subsidiaria. De suyo se produce transferencia a través de los alumnos que terminan la carrera, pero esto genera un desnivel entre los que han recibido formación universitaria y el resto de la población. Con la transferencia universitaria se busca igualar ese desnivel; es, afirma Polo, una función social de primera magnitud²⁴.

Ahora bien, en virtud de lo que se va a explicar a lo largo de este trabajo, es preciso evitar cuidadosamente que la Universidad asuma una posición servil con respecto al mercado, amoldándose flexiblemente a sus requerimientos, que es a lo que pareciera que tiende la Universidad del futuro según el planteamiento recién descrito. Davey y Galán prevén, en efecto, que el proceso no esté «exento

²² ZORNOZA, J., «La formación del jurista a mediados del siglo XXI. Más preguntas que respuestas», *Eunomia* 22, 2022, p. 478.

²³ Cfr. POLO, L., «La crisis de la Universidad», en POLO, L., *Claves de la universidad y del profesor universitario*, Pamplona, Eunsa, 2018, cit., p. 87.

²⁴ Cfr. *ibid.*, p. 88. Este desnivel, afirma Polo, se manifiesta en la existencia de dos tipos de cultura: la cultura superior y la cultura de masas. No es que los excluidos del saber superior carezcan de información, que la tienen, y abundante, el problema es que tiende a degradarse por no estar en contacto con el saber superior. En este sentido, la desproletarización más importante no es la que ha llevado a cabo la extensión del consumo en las últimas décadas, sino la de la cultura superior. Cfr. *ibid.*, p. 90. Es más solo esta última permite corregir las disfunciones derivados de la homogeneización del nivel de consumo. Otra homogeneización posible proviene de los medios de comunicación. Pero hay otra homogeneización social igualmente insidiosa, que es la que produce la prensa y los medios de comunicación que, como señalan V. Bellver y P. Talavera, suelen estar en manos de grupos empresariales que tienden a crear con el mundo político una trama de intercambios de dinero, poder e influencia mediática. Frente a este poder, la Universidad debe convertirse en un espiritual independiente y superior a la prensa. Cfr. BELLVER, V.; TALAVERA, P., «Ortega y la misión de la cultura en la Universidad. La concepción orteguiana del profesor universitario», *El Basilisco*, 2.ª época, n.º 31, 2001, p. 94.

de resistencia por parte de algunos académicos y gestores», entre los que me cuento modestamente, pero consideran que «está más que demostrado que una universidad tradicional que no se reinvente va a terminar por ser irrelevante para la sociedad actual y futura» y prevén que esa falta de relevancia la haga desaparecer, de modo que, concluyen, «si no se arriesga, se arriesga mucho más».

En conexión con el debate al que hacía referencia al comienzo de este trabajo, desde el ámbito de los grandes despachos internacionales de abogados también parece reclamarse un tipo de profesional que no se limita a conocer y aplicar la ley. El tipo de abogado que se busca, en cambio, es uno que sea capaz de generar relaciones de confianza con compañeros y clientes, para lo que se le requiere una serie de habilidades específicas, como la inteligencia emocional, la empatía, la comunicación, la oratoria y la capacidad negociadora, las cuales se considera que son claves para avanzar con éxito en la carrera profesional²⁵. Según este planteamiento, en especial tras la pandemia recientemente vivida, se pide que los profesionales de la abogacía tengan capacidad de liderazgo, desarrollen habilidades para adaptarse al cambio, conozcan también los sectores económicos sobre los que asesoran, adquieran inteligencia emocional y sepan manejar las herramientas tecnológicas²⁶.

Ahora bien, fácilmente se advierte que estas competencias apenas pueden adquirirse en la Universidad. De hecho, en el artículo citado se resalta que el despacho en que trabaja la autora de éste cuenta con diferentes y muy amplios planes de formación disponibles todo el año para los profesionales, con su propia plataforma de formación²⁷. Podría interpretarse que esta necesidad de asumir la formación de sus profesionales sea debida a que la Universidad no colma esta expectativa, pero esto no parece ser el caso, porque en el mismo artículo se ha señalado que la base de todo buen jurista es la formación sólida y de calidad²⁸. Al fin y al cabo, como se señala desde otro gran despacho internacional de abogados: «Posteriormente, y a lo largo de su vida profesional el jurista no dispondrá de tanto tiempo para dedicarlo a profundizar en esas materias, por lo que, cuanto más profundice durante sus estudios, mayor será la base y más sólidos sus conocimientos de cara a futuro cuando llegue el momento de ponerlos en práctica esas bases sólidamente adquiridas»²⁹.

²⁵ Cfr. MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados del siglo XXI», *Eunomía* 23, 2022, p. 426. La autora forma parte del equipo de abogados de DLA Piper, que es un despacho global con más de 8.000 profesionales en 40 países.

²⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 426-429.

²⁷ Recibe el nombre de «Academia», como tantas formaciones profesionales en la actualidad: DLA Piper Academy, lo que en el fondo no es necesariamente consistente, como se verá abajo, con el planteamiento original de la Academia platónica.

²⁸ Cfr. MENOR SÁNCHEZ, P., art. cit., p. 427.

²⁹ SÁENZ CASTRO, D., «La formación del jurista en el siglo XXI desde la perspectiva del ejercicio profesional de la abogacía», *Eunomía* 23, 2022, p. 435.

Pues bien, ésta me parece que es la misión de la Universidad, en particular, por lo que se refiere a los estudios de Derecho: ofrecer una formación sólida que ofrezca a nuestros egresados contar con una base firme desde la que valorar, interpretar y hacer frente a unos desafíos sociales, económicos y profesionales en continuo cambio.

II. PROBLEMAS DEL PLANTEAMIENTO PROFESIONALISTA

El problema fundamental del planteamiento profesionalista se acaba de enunciar. Es verdad que la Universidad debe formar profesionales y desarrollar una función de transferencia a la sociedad, pero si hacemos demasiado hincapié en su dimensión profesionalizante, si la enganchamos, por así decirlo, a la cadena de transmisión de los mercados, siempre dinámicos y en permanente transformación, se introduce en los estudios un régimen de flexibilidad y agitación que priva a los futuros profesionales de lo más valioso y específico que puede ofrecer la Universidad, como es precisamente una formación sólida y reposada (no se quiere decir inmutable), fundamental y fundamentada, que permita afrontar o contrastar críticamente los nuevos desafíos que continuamente salen al paso del profesional, y más en nuestros días, con el fin de enfocar aquéllos desde una posición de libertad, no solo práctica, sino también ética, de tal modo que no se convierta en una pieza más del mecanismo, sino que tenga la capacidad de contribuir a configurar la misma realidad sobre la que opera. Quiere decirse con ello que la Universidad está esencialmente conectada, a través de la verdad, con la libertad³⁰.

Que la Universidad debe formar profesionales, como decimos, está fuera de toda duda, y este objetivo práctico no puede desaparecer del horizonte formativo de los planes de estudio. Es claro que las Facultades de Derecho tienen la función de formar juristas, cuyo papel principal consiste en la solución de problemas jurídicos a través de una actividad argumentativa. Pero formación profesional no equivale a formación profesionalizante, salvo en la Formación Profesional propiamente dicha, o en las *escuelas* profesionales o de negocios. Justamente por eso, los estudios de Derecho no se imparten en Escuelas universitarias, sino en Facultades.

Voy a señalar aquí dos dificultades del planteamiento profesionalizante para la formación universitaria, al menos la dirigida a futuros juristas, si bien estas consideraciones tienen un carácter general.

³⁰ En este sentido, la expresión inversa («la liberad os hará verdaderos») constituye el lema de la desvirtuación máxima posible de la idea de Universidad.

1. FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

No hay duda, como decimos, de que la Universidad debe ser útil a la sociedad. En este sentido tienen razón quienes, desde el lado profesionalizante, señalan que aquélla no puede consistir en una torre de marfil en la que dedicarse a especulaciones completamente abstractas y desvinculadas de la realidad de la vida social, olvidando que aquélla tiene que formar profesionales. Ahora bien, esto no significa que la Universidad constituya un mero instrumento o herramienta puramente auxiliar al servicio de dicha formación, porque esta subordinación impediría justamente cumplir con este servicio. En efecto, un profesional que solo conoce las reglas de su oficio no se puede decir que sea propiamente un profesional, sino que será meramente un técnico o artesano, sin desmerecer el respeto debido a estas actividades. Es obvio que ambos, profesional y técnico, merecen igual consideración, pues cada uno cumple con una función social, desarrollando un papel valioso en el conjunto de la sociedad, pero se trata de contribuciones diversas. Por esta razón, si la Universidad, hablando en términos generales, está llamada a formar profesionales y no solo técnicos, entonces cuando se dedica a lo segundo no cumple con su función o no llena su concepto.

Esto implica que la formación universitaria se ha de definir, no tanto por el mercado, sino sobre todo por el concepto de Universidad y lo que caracteriza esencialmente a ésta es, como señala Jaspers, la búsqueda científica (metódica) de la verdad. En efecto, para Jaspers, el deseo originario de saber es el estímulo dominante de la vida de la Universidad para profesores y alumnos, si bien todo progreso del conocimiento presupone el trabajo persistente e infatigable que consiste, entre otras cosas, en aprender y ejercitarse en la ampliación del saber poseído y en el dominio de los métodos³¹.

La Universidad es una escuela única en su especie, señala Jaspers. En ella no solo se debe enseñar, sino que «el alumno debe tomar parte en la investigación y adquirir así una formación científica decisiva para su propia vida»³². De acuerdo con ello, los alumnos deben ser autónomos, responsables, con un espíritu crítico ante sus maestros. Poseen, afirma Jaspers, la libertad de aprender.

Según Jaspers, en la Universidad, profesores y alumnos se reúnen libremente «con la única tarea de aprehender la verdad», pues el hecho de que en algún lado tenga lugar una búsqueda incondicional de la verdad es, en su opinión, «un derecho del hombre en cuanto hombre»³³. Y un poco más abajo dice que en la Universidad se realiza el deseo originario de saber, que primeramente no posee

³¹ Cfr. JASPERS, K., *La idea de universidad*, trad. de S. Martín, Eunsu, Pamplona, 2013, p. 72.

³² *Ibid.*, pp. 17-18.

³³ *Ibid.*, p. 18.

en sí otra finalidad que la de saber qué es posible conocer y lo que resulta en nosotros por medio de ese conocimiento:

«Este deseo de saber se materializa en el ver, en la metódica del pensamiento, en la autocritica como camino hacia la objetividad. Pero también en la experiencia de los límites, de la propia ignorancia, así como en todo aquello que el espíritu ha de soportar en esta aventura del conocer.»³⁴

Este deseo de saber es uno y está dirigido a la totalidad, si bien puede realizarse siempre solo en lo particular, en el ejercicio de especialidades. Estas poseen vida espiritual en la medida en que forman parte de un todo. En el conjunto de las ciencias se va realizando un cosmos hasta la orientación universal del mundo y hasta la filosofía y la teología³⁵.

En definitiva, la Universidad es la institución en que las personas se reúnen primariamente para tratar de buscar y transmitir la verdad por medio de la ciencia, lo que implica, como consecuencia, la enseñanza y la transferencia. L. Polo establece una analogía (obviamente limitada) de la Universidad con la empresa. En la empresa, afirma Polo, es corriente distinguir dos dimensiones o dos tipos de personas: una se llama el *staff* y otra se llama la *línea*³⁶. El *staff* está constituido por las personas que pertenecen a la empresa desde el punto de vista de su gestión administrativa, mientras que la línea está conformada por las que intervienen en el logro del resultado característico de la empresa, esto es, su producto. En la Universidad, la línea es el profesorado. Así, pues, por necesarias que sean otras funciones que hay que cumplir, lo importante es la mejora en los procesos productivos³⁷. Una primera consecuencia que extrae Polo de ello es que el profesorado es la dimensión de la Universidad que tiene que estar más integrada en ella. Esto es, el profesor es la persona que más debe hacer suya la Universidad³⁸. Ser profesor universitario es un modo de ser y crea carácter, como veremos más abajo. Si se desdibuja este carácter, entonces la Universidad languidece³⁹.

³⁴ *Ibid.*, p. 19.

³⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 19-20.

³⁶ Cfr. POLO, L., «El profesor universitario», en POLO, L., *Claves de la universidad y del profesor universitario*, cit., p. 38.

³⁷ Cfr. *ibid.*, p. 39.

³⁸ El universitario a ratos no es un universitario, afirma Polo (cfr. *ibidem*).

³⁹ Éste es un peligro cierto en las Universidades en que el elemento de *staffes* bastante notable, particularmente cuando se sitúa por encima de ella Polo se refiere a la burocracia estatal, que puede desfigurar con sus crecientes exigencias el papel del profesorado. Otro modo de desvirtuar el papel del profesorado consiste en someter la Universidad a los mismos procesos de calidad que siguen las empresas, como si lo que la Universidad produjera fuera, como he oído comentar críticamente a P. Serna, un producto industrial homologable. El propio Polo advierte que otro factor que puede estropear los centros universitarios es el afán de lucro: «La universidad es una empresa, pero su producto, su objetivo, no es precisamente el enriquecimiento» (*ibid.*, p. 40). El universitario, añade, se caracteriza por haber elegido el saber sobre el dinero.

Polo concreta, a continuación, el tipo de producto que la Universidad aporta a la sociedad en general: el saber superior⁴⁰. La Universidad no es, por tanto, un tercer nivel de enseñanza ni tiene que ver con la acumulación del saber a lo largo de la historia. Es la investigación lo que hace superior al tipo de enseñanza que ofrece la Universidad. Consecuentemente, un profesor universitario tiene que publicar, pero no por razones pragmáticas —los dictados egoístas del *publish or perish*, a que me refiero más abajo—, sino en función de la dinámica misma del oficio universitario, lo cual pone de manifiesto que solo hay que publicar cuando hay algo que decir, cuando se ha producido un avance del tipo que sea en el conocimiento (aunque solo sea la elaboración de un *status quaestionis*). Conocer el fin de la Universidad nos da el contenido de su actividad y también sus límites.

Es cierto que el cultivo del saber es característico, sobre todo, de la cultura de Occidente. Pero justamente por eso, a juicio de Polo, «el saber superior está inexorablemente abierto al futuro, es decir, tiene que ser incrementado»⁴¹. Por eso habla de él como «producto», no como «depósito», pues el profesor universitario no se limita a administrar un saber previo, a impartirlo, sino también a generarlo. Si no fuera así, la Universidad perdería su sentido y el profesor universitario podría ser un buen profesor, pero no sería universitario. Lo primero que hay que hacer con el saber superior es incrementarlo, solo en segundo lugar extenderlo, afirma Polo⁴². Y más adelante dice que el alumno debe notar, si se trata de una auténtica Universidad, que lo que ahí se enseña «se enseña de un modo, con unos conocimientos y con una profundidad desconocida hasta ahora para él»⁴³.

Por eso, el mejor docente no es el que mejores métodos pedagógicos emplea —con ser, por supuesto, importantes⁴⁴—, sino el que está profesional, e incluso personalmente, comprometido con el avance del conocimiento, porque solo él, afirma K. Jaspers, «brinda el contacto con el propio proceso del conocimiento y, a través de éste, con el espíritu de las ciencias en vez de con muertos resultados fáciles de aprender». Y añade a continuación:

⁴⁰ Cfr. *ibid.*, p. 41. Más adelante define «saber superior» como «la adquisición de conocimientos en la situación más alta que la humanidad ha adquirido en un momento histórico» (p. 44).

⁴¹ *Ibid.*, p. 41.

⁴² Cfr. POLO, L., «El profesor universitario», cit., p. 42.

⁴³ *Ibid.*, p. 45. Todos los años, añade, hay que incorporar algo nuevo a las clases, aquello que uno ha aprendido. El profesor universitario que cae en la rutina hace un daño a la sociedad (p. 46).

⁴⁴ Se puede convenir con M.A. Zabalza cuando afirma que no basta la mera práctica para dar las clases y así como sería inconcebible que cualquier profesional estuviera desconectado de la *lex artis*, el profesor debe mantenerse actualizado en metodologías docentes, intentando mejorar la transmisión de conocimientos, puesto que la identidad del profesor es doble: es docente y es investigador y ambas facetas presentan metodologías diferentes. Cfr. ZABALZA, M.A., «Ser profesor universitario hoy», *La cuestión universitaria* 5, 2009, pp. 68-80

«Solo él es ciencia viva misma, y es en el trato con él que la ciencia puede ser vista como es originariamente. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él lleva a la fuente de la ciencia. Solo quien investiga personalmente puede enseñar esencialmente. Otro solo dicta lo fijo didácticamente ordenado. Pero la universidad no es un colegio, sino una escuela superior.»⁴⁵

Afirma Polo que dependen de la investigación todas las demás funciones de la Universidad. Si ésta falta, la Universidad se esclerotiza, la transmisión del saber pierde los horizontes y actualidad y fácilmente desciende a la repetición retórica o dogmática de datos no asimilados. Si no se investiga la extensión universitaria pierde también gran parte de su sentido, porque la sociedad no percibe su necesidad⁴⁶.

Ahora bien, como se ha indicado arriba, la investigación se debe hacer con medida. En otro caso se corre el riesgo de caer en el vicio opuesto, que es instrumentalizar a los estudiantes, lo que sucede, sin ir más lejos, cuando el profesor se vuelca completamente en la investigación, descuidando la preparación (o incluso, en algunos casos, la impartición) de su docencia o no haciéndolo con la calidad debida. Es cierto que la investigación enriquece, directa o indirectamente, el contenido de las clases, de modo que el conflicto se atenúa en buena medida, pero también es verdad que la docencia entraña una correcta metodología, como se acaba de señalar, una adecuada organización de la docencia, el cumplimiento de unos horarios, la atención a los alumnos, etc., todo lo cual puede pasar a un segundo plano bajo el imperativo del *publish or perish*, imperativo cada vez más acuciante en virtud de las exigencias planteadas por las agencias de acreditación, planteándose un escenario disfuncional en que, como se ha afirmado, «la excelencia investigadora puede ser a expensas o estar desconectado de la calidad docente»⁴⁷.

Pero tal imperativo no solo tiende a acabar con la calidad de la docencia, sino que, paradójicamente, puede acabar también con la calidad de la investigación misma, pues, ante un panorama de proliferación investigadora, la forma de evaluar la producción científica se basa en criterios meramente fenoménicos, como el número de contribuciones, la calidad de la revista o el número de citas o de

⁴⁵ JASPERS, K., ob. cit., p. 78.

⁴⁶ Cfr. POLO, L., «La crisis de la Universidad», cit., p. 68. Separar la investigación de la Universidad es desaconsejable para Polo por cuatro razones: a) Porque en tal caso la investigación es mediaticizada por alguna instancia social a la que se subordine (por ejemplo, la industria). b) Porque, en tal caso, la Universidad se empobrece y queda reducida a una actividad docente, simple continuación del bachillerato, que ni siquiera puede cumplirse con decoro. c) Porque el estatuto social del investigador separado de la Universidad es un problema insoluble. La investigación por sí sola no determina un acabado perfil profesional no social. d) Porque separar el porcentaje de talentos superiores dedicados a la Universidad del que acapara la investigación es introducir una dualidad antifuncional.

⁴⁷ GOYANES, M.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, E.F., «¿Por qué publicamos? Prevalencia, motivaciones y consecuencias de publicar o perecer», *El profesional de la información* 27/3, 2018, p. 556.

recensiones, lo que fomenta la picaresca y tiende a que la cantidad de lo producido o su apariencia externa prevalezca sobre la calidad, con lo que se resiente el *ethos* de la ciencia⁴⁸. R. Schekman, premio Nobel de Medicina protestaba en 2013 contra el sistema de publicaciones en el mundo de la investigación, poniendo de manifiesto que, habida cuenta de la mencionada aspiración al reconocimiento y a la promoción profesional, los trabajos que las revistas de prestigio tienden a publicar no son siempre los más serios, sino los más llamativos, pues este tipo de contribuciones tiene el efecto de aumentar las suscripciones a las revistas⁴⁹. De un modo similar, en los campos de las ciencias sociales y las humanidades hay una inmensa producción que es fruto simplemente de una dura competencia interna por cargos y ascensos dentro del ámbito académico. Así se ha afirmado que la «publicacionitis» es el fruto paradójico de la inoperancia del sistema meritocrático que premia la abundancia sobre la excelencia⁵⁰.

Por lo tanto, no es el legítimo deseo de avanzar en el conocimiento, que es en lo que consiste el saber superior, sino otra serie de factores —como beneficios retributivos, la obtención de una plaza o la promoción laboral, la reputación propia y ajena o incluso reducir la carga docente— los que rompen el equilibrio entre investigación y formación, de modo que lo que se publica es muchas veces prácticamente irrelevante, salvo para un público hiperespecializado, y sin utilidad práctica⁵¹. Se ha señalado acertadamente que antes de publicar deberíamos preguntarnos si tenemos algo que decir, si estamos en condiciones de aclarar efectivamente alguna cuestión, aportar una idea relevante, perfilar un concepto o aportar nuevos datos empíricos que resulten significativos en relación con el estado de conocimiento previo. Quizás, afirma M. Alveesson, se necesiten más lectores y menos escritores, más vocación de servicio y menos «autoreferencialidad narcisista» en la Universidad contemporánea⁵², o aquello a lo que Á. d'Ors se refería como «acribia», que viene a ser una especie de contención a la hora de aumentar la producción científica con escritos que no constituyan una auténtica aportación al conocimiento. El problema no está, por tanto, en que la Universidad aspire de forma primordial a la producción del saber superior, sino en la desvirtuación interesada de éste, convirtiendo a aquélla en lo que se ha denominado un «invernadero de “estupidez funcional”»⁵³, por el que la publicación deja de ser un medio para contribuir al progreso del conocimiento y se convierte en un fin en sí mismo.

⁴⁸ Cfr. *ibid.*, p. 550.

⁴⁹ Cfr. SHEKMAN, R., «How journals like 'Nature', 'Science' y 'Cell' are damaging science», *The Guardian*, 9 de diciembre de 2013. Fue recogido en la edición de 12 de diciembre de 2013 de *El País*.

⁵⁰ Cfr. PERCEVAL, J.M.; FORNIELES ALCARAZ, J., «Confucio contra Sócrates: la perversa relación entre la investigación y la acreditación», *Análisi* 36, 2008, pp. 215-216.

⁵¹ Cfr. ALVESSON, M., «Do we have something to say? From re-search to roi-search and back again», *Organization* 20/1, 2012, p. 81.

⁵² Cfr. *ibid.*, pp. 87-88.

⁵³ Cfr. *ibid.*, p. 89.

Por una razón análoga se debería evitar caer en el error contrario, privando al profesor de su dimensión investigadora, poniéndolo al servicio de las demandas fluctuantes del mercado, pues en ninguno de los casos cumplirá con su función específica ni será útil como tal profesor universitario a la sociedad. Al fin y al cabo, como señala Jaspers, no ha dejado de ser cierto que el mejor docente es el mejor investigador. Puede que no sea muy hábil didácticamente, pero solo él es ciencia viva capaz de despertar impulsos similares en los alumnos. La docencia, afirma Jaspers, necesita a la investigación para su sustancia⁵⁴. La Universidad no es una enseñanza de tercer nivel, tras la primaria y la secundaria, sino una «escuela superior». A juicio de Jaspers, la mejor preparación no es el aprendizaje de un saber acabado, sino la enseñanza y el desarrollo de órganos para el pensar científico (por científico, Jaspers entiende metódico y riguroso, no hay por qué reducirlo a las ciencias duras). Para la preparación profesional, en general la Universidad solo puede proporcionar la base, porque la capacitación propiamente dicha se logra a través de la praxis⁵⁵.

2. COMPETENCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El no estar sometido a los dictados del mercado es fundamental para el profesor universitario, porque contribuye a liberarle de ataduras que le impiden ocuparse en avanzar en el conocimiento y pensar la materia que tiene encomendada hasta el fondo. Por lo tanto, su competencia primordial en relación con la formación de los estudiantes consiste no tanto en enseñarles a aplicar unos conocimientos (por ejemplo, la aplicación de las normas jurídicas), como en hacer que los alumnos reflexionen, a su vez, sobre ellos⁵⁶. Con esto no abdica culpablemente de la formación debida a los estudiantes, porque, como señala L. Martín Rebollo, la preparación o aprendizaje profesional «ni se enseña ni se aprende; se adquiere»⁵⁷. Y es por ello que, como se ha señalado arriba, los grandes despachos dedican un notable esfuerzo a la formación práctica de sus profesionales. Esperar que ésta sea proporcionada por la Universidad es completamente vano, puesto que los profesores no pueden dar lo que no tienen, y es claro que éstos no tienen, salvo en el caso de los profesores

⁵⁴ Cfr. JASPERS, K., ob. cit., p. 78.

⁵⁵ Cfr. *ibid.*, p. 79.

⁵⁶ Un jurista técnicamente preparado sabrá (o no) aplicar la ley, pero solo un jurista bien formado sabrá poner la ley y el caso en un contexto más amplio de sentido.

⁵⁷ MARTÍN REBOLLO, L., art. cit., p. 451. Y más adelante escribe: «Todo ese complejo y nada fácil aprendizaje supone una tarea cultural que no excluye ni hurta la visión última de la práctica, a la que está destinado el Derecho. Una formación, pues, con un objetivo final práctico, pero que no tiene como finalidad primera enseñar a practicar desde una perspectiva directamente utilitaria o profesional. El derecho es una idea práctica, sí, pero su enseñanza no debe confundirse con la idea del practicismo inmediato, que, por lo demás, no se enseña, sino que, como he repetido ya varias veces, se aprende con el tiempo y la propia experiencia» (p. 453).

asociados, que es una figura complementaria, experiencia profesional real, directa y efectiva.

El profesionalismo es una tendencia que se instala en la Universidad desde las primeras décadas del s. xx y a la que se enfrenta con una gran lucidez a mediados de dicho siglo R.M. Hutchins, rector de la Universidad de Chicago de 1929 a 1951. En efecto, Hutchins trató de recuperar la idea de educación superior en el sentido de que la Universidad no se limitara a ofrecer una preparación meramente práctica, sino que, ante todo, debía enseñar a *pensar* a sus alumnos, para lo cual articuló el programa *The Great Conversation*, en el que un grupo reducido de estudiantes se comprometía a leer cada semana una obra de los clásicos universales del conocimiento⁵⁸. Como no podía ser de otra manera, Hutchins se tuvo que enfrentar con las ideas imperantes en la época, imbuidas de pragmatismo y relativismo⁵⁹. Siguiendo la estela de Tomás Moro en su famoso libro *Utopía* (donde describe con audacia, inteligencia y humor cómo debería ser una república ideal en un lugar inexistente), Hutchins escribió en 1953, recién abandonadas sus responsabilidades universitarias, *La Universidad de Utopía*, en que describe cómo sería a su juicio la Universidad de la República ideal de Utopía. Para llevar a cabo su propósito, Hutchins analiza cuatro enfoques que adulteran la formación universitaria, a saber: la industrialización, la especialización, la falta de una filosofía educativa y el conformismo socio-político.

a) En cuanto al primero de ellos, la *industrialización*, Hutchins critica la idea de que la finalidad primordial de la vida y, por ende, de la educación sea el desarrollo del poder industrial⁶⁰. En su opinión, la finalidad del sistema educativo no es proveer de obreros a la industria o enseñar a los jóvenes a ganarse la vida, sino formar ciudadanos responsables⁶¹. Opina también que el creciente nivel de bienestar generado por la industrialización, que ha contribuido a un aumento proporcional del tiempo libre, no ha sido seguido por una educación que proponga métodos para aprovecharlo en forma útil. Solo, afirma, una educación «concebida como crecimiento moral, intelectual, estético y espiritual puede realizar esos objetivos»⁶². El arte y el pensamiento constituyen las actividades más elevadas del hombre. Son, afirma Hutchins, las finalidades de la vida, y la sociedad debe organizarse de tal modo que las promueva en primer término. Una civilización que no valore ni el arte ni el pensamiento no es una civilización, opina, sino un rebaño. Ciertamente, el poderío industrial, la fuerza militar, la prolongación de

⁵⁸ Cfr. DÍEZ DE RIVERA, I., «La Universidad de Utopía», *Nueva Revista* 165, 2018, pp. 90-91.

⁵⁹ Cfr. HUTCHINS, R.M., «Los fines de la educación», trad. de J. Aranguren, *Nueva Revista* 166, 2019, p. 166.

⁶⁰ Cfr. HUTCHINS, R.M., *La Universidad de la Utopía*, trad. de N. Rosenblatt, Buenos Aires, Eudeba, 1961.p. 9.

⁶¹ Cfr. *ibid.*, p. 10.

⁶² *Ibid.*, p. 12.

la vida o un mayor número de artefactos, todo eso está muy bien y puede ser beneficioso, siempre que se sepa qué hacer con todo ello⁶³.

b) La *especialización*, reconoce Hutchins, es excelente para el progreso de la ciencia, pero representa algunas desventajas para la educación, puesto que la finalidad de ésta no es conocer cada vez más detalles acerca del mundo, sino «comprender el mundo, y comprendernos a nosotros mismos en él»⁶⁴. Por tanto, si, en virtud del método científico, dividimos el mundo, en algún momento tenemos que volver a unirlo con el fin de tratar de comprenderlo. Pero esta tarea no puede ser abordada por los modernos científicos experimentales, puesto que, debido a la extrema especialización, no pueden entenderse entre sí.

De los nuevos descubrimientos surgen muchas nuevas ocupaciones y las universidades han caído en el error de multiplicar en correspondencia su oferta educativa, asumiendo la formación para ocupaciones que, a medida que avance el maquinismo, dejarán de existir. Afirma Hutchins haber visto en Berkeley un doctor en Filosofía especializado en Educación de Conductores. El problema es que a las universidades les interesa ampliar su oferta, puesto que eso significa aumentar la matrícula, y los oficios y las profesiones fomentan esta situación con el fin de limitar la competencia e incrementar su prestigio⁶⁵. Si, afirma Hutchins, investigar o estudiar no implican *pensar*, como ocurre con buena parte de lo que se investiga y se enseña en las universidades, entonces no deberían formar parte de éstas. A su juicio, el criterio para la inclusión de materias en la Universidad no puede ser la utilidad o la inutilidad inmediata, sino el *contenido intelectual* que tengan.

Como señala Hutchins, debido a las exigencias de la vida activa, es difícil dominar el contenido intelectual de una profesión mientras se la ejerce. A su vez, las universidades no están suficientemente adaptadas para enseñar las triquiñuelas de los oficios (ni es prudente que lo intenten). Por eso, lo más razonable es dividir la responsabilidad entre la Universidad y la ocupación, dejando el contenido intelectual, si lo hay, a cargo de la primera, y permitir que la segunda se encargue de familiarizar a sus propios neófitos con las operaciones técnicas que deban aprender⁶⁶. Para Hutchins, la finalidad del *College* es que todo el mundo reciba una educación liberal⁶⁷ (con «liberal» no se refiere a un sentido político o moral, sino a un sentido intelectual, al que se hará referencia más abajo).

c) El problema de la *diversidad filosófica* implica que los hombres sean incapaces de pensar juntos, porque sus principios o sus premisas subyacentes, tácitas o manifiestas, sean tan distintas que la conversación, en caso de intentarla, siga

⁶³ Cfr. *ibid.*, pp. 16-17.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 20. Esto conecta con la distinción entre preparación y formación a que nos referimos más abajo.

⁶⁵ Cfr. *ibid.*, p. 24.

⁶⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 27-28.

⁶⁷ Cfr. *ibid.*, p. 30.

líneas paralelas⁶⁸. A juicio de Hutchins es preciso desarrollar una filosofía de la educación que no consista, por un lado, ni en una especie de *laissez faire* al estilo de la libre empresa, ni, por otro, en una uniformización que impida las diferencias filosóficas. La clave para articular este equilibrio está en la asunción de que «la educación es una conversación que apunta a la verdad»⁶⁹.

En efecto, el sistema educativo es un paradigma de la conversación. En consecuencia, casi toda la enseñanza que se imparte en Utopía (el mencionado país ideal) se imparte a través de la discusión. En lugar de dedicarse a recopilar datos (investigación carente de pensamiento) o preparar técnicamente profesionales, las universidades de Utopía se rodean de organizaciones que se dedican a estos cometidos y, sin que nadie confunda su papel, se dedican a discutir e intercambiar conocimientos. En definitiva, para Hutchins es posible elaborar una filosofía educativa a pesar de la diversidad filosófica, la cual no es vista como algo negativo, sino como algo positivo.

El único límite de esta tolerancia filosófica está en que no se admiten como profesores en Utopía aquellos que no estén dispuestos a discutir sus propios puntos de vista hasta la última posibilidad. Esto es lo fundamental, no la fuente o el carácter de la filosofía del que participa en una discusión⁷⁰. Se admite, por supuesto, el método científico en la Universidad de Utopía, pero conscientemente de sus límites, sabiendo que hay otras muchas cosas que solo se llegan a saber por el método dialéctico⁷¹.

d) Por último, considera Hutchins el *conformismo social y político*. Señala cómo en la Edad Media, las universidades eran corporaciones que no eran responsables ante nadie, en el sentido de que no debían rendir cuentas de sus actos ante ninguna autoridad. Reclamaban independencia de todo control secular y religioso, de modo que, si una autoridad política o religiosa intentaba controlarlas, simplemente se mudaban a otra parte⁷². En cambio, para los norteamericanos, nota Hutchins, las universidades son negocios equiparables a los demás elementos de su civilización comercial. Esto, opina, genera un serio problema en cuanto a su independencia. Es el caso, pone como ejemplo, del presidente Thomas Jefferson, cuando prescribió los libros en que debían basarse los contenidos docentes de la Universidad de Virginia, además de su interpretación (en un sentido republicano).

Hoy en día, éste es el caso de la presión para que las Universidades no se salgan de los caminos de lo políticamente correcto, en un esfuerzo irreflexivo de

⁶⁸ Cfr. *ibid.*, p. 33.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 34.

⁷⁰ Cfr. *ibid.*, p. 41.

⁷¹ Cfr. *ibid.*, p. 43.

⁷² Cfr. *ibid.*, p. 44.

adaptación a la sociedad. Esta función de adaptación es propia, a juicio de Hutchins, de un sistema de custodia de jóvenes, que, en efecto, debe inculcar en ellos formas de adaptarse al medio y a las costumbres de la sociedad, pero no de la Universidad, cuya vocación es la de pensar independientemente: «La libertad académica significa que la independencia del pensamiento que se elabora en una universidad es tan importante para la sociedad, que los empleadores no pueden restringir o castigar a un hombre porque sustente opiniones que no concuerden con las propias»⁷³.

Esto no significa que la Universidad esté primariamente para sostener opiniones impopulares y para impedir el conformismo social y político. Lo que Hutchins quiere decir es que una Universidad donde no se oigan opiniones impopulares o que se mimetice totalmente con el medio social y político presenta signos preocupantes (que pueden desmentirse) de que no está cumpliendo su función. Una Universidad que no sea polemista, en su opinión no es una Universidad. Por último, una sociedad basada en la uniformidad y no en la discusión constante camina hacia el totalitarismo y la muerte. Ese tipo de sociedad estará unida, pero no será fuerte⁷⁴. El verdadero crimen académico es, a su juicio, el adoctrinamiento⁷⁵. Como dijo F. Tomás y Valiente en su discurso de investidura como doctor *honoris causa* por la Universidad de Salamanca, «la Universidad es y debe seguir siendo muy tradicional, profundamente sospechosa y algo inútil»⁷⁶. Más abajo (ep. III.2) volveré sobre el tema de la libertad de expresión y sobre la inutilidad de las humanidades se tratará al final (ep. III.3.B).

La cuestión de la independencia también se plantea con respecto al mercado, en relación con el cual podría hablarse de conformismo *financiero*. Quizás algunas universidades privadas tengan aquí su talón de Aquiles, pues tienen el riesgo (no la necesidad obviamente: hay universidades privadas muy serias) de convertirse en simples marcas que ofrecen sus servicios al consumidor o al cliente, que es el alumno, a quien necesitan tener contento. Este problema lo ha planteado con gran oportunidad el antiguo decano del Harvard College, Harry R. Lewis, en su libro *Excellence Without a Soul* (2006)⁷⁷, en que realiza una autocrítica sin contemplaciones de la Universidad de Harvard, la cual, según Lewis, enseña, en efecto, a sus estudiantes, pero no les hace sabios. Sobre esto también volveré más abajo (ep. III.2).

⁷³ *Ibid.*, p. 44.

⁷⁴ Cfr. *ibid.*, p. 52.

⁷⁵ Cfr. *ibid.*, p. 54.

⁷⁶ FARAMINÁN, J.M. de, «Against Bolonia», *Revista de Estudios Jurídicos* n.º 10, 2010 (Segunda Época), p. 10.

⁷⁷ LEWIS, H.R., *Excellence Without Soul. Does Liberal Education Have a Future?*, Public Affairs, Nueva York, 2007.

III. LA UNIVERSIDAD COMO ACADEMIA

En realidad, el nombre de «Academia», que los griegos del s. IV a. C. dieron a la Escuela de Platón se debió, como recuerda J. Pieper, a una pura casualidad, a una mera coincidencia exterior, la vecindad puramente espacial de la Escuela de Platón con un bosquecillo dedicado al héroe ateniense Academos⁷⁸. Ahora bien, la escuela platónica de Atenas fue una escuela *filosófica*, de modo que tratar una ciencia académicamente significa considerarla de modo filosófico, en el sentido que tratará de explicarse más abajo, y no de un modo profesionalizante.

En el debate a que nos hemos referido al comienzo de este trabajo nadie aboga, hasta donde he podido ver, por un planteamiento abiertamente profesionalista de la Universidad, que reduzca ésta a una especie de oficialía de nivel superior (superior, en la medida en que una concepción de este estilo fuera compatible con la investigación), si bien no cabe sacar conclusiones demasiado amplias de esta comprobación, toda vez que el debate no gira en torno a esta cuestión, sino que tiene por objeto en general «la formación del jurista del siglo XXI».

M. Atienza no acepta la idea de que el Derecho y la cultura jurídica se limiten a seguir obedientemente los dictados del mercado⁷⁹. Partiendo del famoso ensayo de Ortega y Gasset sobre la *Misión de la Universidad*, considera que ésta cumple tres funciones: transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones (intelectuales), e investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia, de modo que la formación de un jurista exigiría prestar atención a las tres dimensiones, combinándolas de manera adecuada, sin privilegiar ninguna de ellas⁸⁰. Considera Atienza adicionalmente que el primer ciclo o ciclo básico de formación jurídica debería ser largo y no especializado, por lo que sería indispensable contemplar el Derecho en el contexto del conjunto de la cultura de una época, de modo que también cupiera la posibilidad de que los asistentes no fueran únicamente los futuros juristas profesionales, sino también estudiantes que quisieran adquirir una cierta cultura jurídica⁸¹.

En cambio, L. Díez Picazo, que tampoco acepta un planteamiento profesionalizante, opta por un currículo más específicamente jurídico, afirmando que el grado «debería ceñirse a los conceptos e instituciones fundamentales de algunas materias»⁸², entre las que incluye el Derecho privado, el Derecho público, el Derecho penal, el Derecho procesal y los rudimentos del Derecho internacional

⁷⁸ Cfr. PIEPER, J., «Lo académico, el funcionario y el sofista», en Pieper, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1983, p. 173.

⁷⁹ Cfr. ATIENZA, M., art. cit., p. 366.

⁸⁰ Cfr. *ibid.*, p. 371.

⁸¹ Cfr. *ibid.*, p. 373.

⁸² DÍEZ PICAZO, L., «Sobre la enseñanza del Derecho en España. Un alegato», *Eunomía* 22 (2022), p. 472.

y de la Unión Europea, con lo que quedarían bastantes disciplinas fuera del plan de estudios (entre otras, según parece, la Filosofía del Derecho, que Atienza valora, en cambio, como una parte esencial de la formación del jurista). Su idea es que el grado en Derecho debería proporcionar a los alumnos un conocimiento sólido de las líneas maestras del ordenamiento jurídico, puesto que se trataría «no de saber mucho, sino de saber bien»⁸³. Todo lo demás, añade a continuación, debería ser dejado para la formación jurídica de máster, o incluso para su aprendizaje en la práctica profesional, y, aclara al final, «la formación del jurista no tiene lugar solo en la Universidad. Igualmente importantes son los sistemas de ingreso en las distintas profesiones jurídicas, así como los mecanismos de socialización en las mismas»⁸⁴.

Finalmente, L. Martín Rebollo considera que los estudios universitarios de Derecho no están de suyo pensados para generar de manera directa e inmediata profesionales del Derecho. En primer lugar, porque son muchas las salidas profesionales que habilitan los estudios de Derecho y, en segundo lugar, porque la mayoría de esas salidas exigen conocimientos especializados que proporcionan luego Centros y Escuelas oficiales una vez superadas las pruebas de ingreso. La formación que se debe proporcionar a los alumnos en la carrera, por tanto, tienen que ser los de una formación básica y generalista, de modo que sea en el ámbito de la orientación profesional posterior donde se adquieran las habilidades específicas correspondientes (su espacio lógico son los postgrados). En definitiva, la formación jurídica debe estar dirigida a una formación integral que permita al estudiante construir un sistema de pensamiento y de razonamiento a partir de la aprehensión de algunos postulados conceptuales y del correspondiente contexto normativo⁸⁵.

A mi juicio, este planteamiento es el adecuado, de modo que voy a dedicar el resto del trabajo a justificarlo sobre la base de tres razones: *a)* la índole liberal de los estudios universitarios; *b)* la índole ética del oficio universitario; *c)* la índole formativa de las humanidades.

1. LA ÍNDOLE LIBERAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

En un primer momento, las principales Facultades de la tradición universitaria (Teología, Jurisprudencia y Medicina) nacen, como expone d'Ors, con una finalidad utilitaria, puesto que se dirigen a formar clérigos, juristas y médicos⁸⁶.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 475.

⁸⁵ Cfr. MARTÍN REBOLLO, L., art. cit., p. 448.

⁸⁶ Cfr. D'ORS, Á., «Cómo nacen las universidades», en D'ORS, *Nuevos papeles del oficio universitario*, Rialp, Madrid, 1980, p. 47. La primera nació en el claustro de la catedral de Notre Dame; la segunda se fue formando en torno a un hospital, y la tercera surgió en un aula civil, probablemente municipal (p. 48).

La Facultad de Filosofía surge de manera sobrevenida y en un primer momento se reducía a las materias que componían las artes liberales: el *trivium* y el *quadrivium*, que constituían la formación básica del universitario, algo así como un bachillerato. Posteriormente, gracias al impulso y al desarrollo que los dominicos dieron a los estudios filosóficos se desarrolló una Facultad de Filosofía de nivel superior⁸⁷. A pesar de eso, conviene tener claro que los estudios universitarios, si no han de consistir en la formación de meros técnicos, sino de auténticos profesionales, son, como se ha anticipado al comienzo de este epígrafe, *esencialmente filosóficos*.

En efecto, si como ha sostenido J. Pieper, filosofar consiste en «reflexionar sobre la totalidad de lo que nos aparece, con vistas a su última razón y significado»⁸⁸, entonces los estudios universitarios, sin dejar de ser estudios profesionales, tendrán que ser al mismo tiempo filosóficos y no meramente profesionalizantes.

Hay una aparente paradoja en esto de la formación profesional filosófica y es que la filosofía, como es sabido, es completamente refractaria a la utilidad, puesto que se cultiva por ella misma, como muestra Aristóteles en su *Metafísica*:

«Que [la filosofía] no se trata de una ciencia productiva, es evidente ya por los que primero filosofaron. Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego avanzando poco a poco y planteándose problemas mayores, como los cambios de la luna y los relativos a sol y a las estrellas, y la generación del universo. Pero el que se plantea un problema o se admira, reconoce su ignorancia. (Por eso también el que ama los mitos es en cierto modo filósofo; pues el mito se compone de elementos maravillosos). De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad. Y así lo atestigua lo ocurrido. Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían casi todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornato de la vida. Es, pues, evidente que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a ésta como la única ciencia libre, pues ésta sola es para sí misma. Así, pues, todas las ciencias son más necesarias que ésta; pero mejor, ninguna»⁸⁹.

Esta idea de considerar la filosofía como siendo la única libre entre las ciencias (ὡς μόνην οὖσαν ἐλευθέραν τῶν ἐπιστημῶν) es el eje sobre el que gira la educación *liberal* en el planteamiento de J.H. Newman, que, a su juicio es el cometido propio

⁸⁷ Cfr. *ibid.*, p. 47. En la filosofía se integraban también las Matemáticas, y las Ciencias no se desgajaron de las Facultades de filosofía hasta Napoleón. El resto de Facultades, añade d'Ors, se fueron creando por la conversión en tales de escuelas o institutos complementarios, como ocurrió con la de Farmacia, Ciencias Económicas o Ciencias de la Información.

⁸⁸ PIEPER, J., *Defensa de la filosofía*, trad. de A.E. Lator, Herder, Barcelona, 1973 p. 12.

⁸⁹ ARISTÓTELES, *Metafísica*, 982b11-21; se ha consultado la ed. trilingüe de V. García Yebra, Gredos, Madrid, 1998.

de una Universidad. A su juicio, «el saber es específicamente liberal, o suficiente por sí mismo, al margen de todo objeto ulterior, siempre que es filosófico»⁹⁰. Antes de ser un poder, afirma Newman, el saber es un bien, pero no en el sentido de un instrumento, sino en el de un fin en sí mismo⁹¹. El saber, continúa Newman, puede reducirse a una simple actividad y acabar en un asunto técnico y dar frutos tangibles, pero puede apoyarse en la razón que lo conforma y resolverse en filosofía. En el primer caso se llama saber práctico, y en el segundo saber liberal. Y aunque una misma persona puede cultivarlo de ambos modos, lo usual es que solo lo haga de uno de esos modos, o al menos limitadamente. Newman señala aquí dos métodos de educación: el que tiene un fin filosófico y se eleva hacia ideas universales y el que tiene carácter técnico y se agota en lo particular y externo⁹². Creo que con propiedad se puede llamar «formación», en el sentido de *Bildung*, al primer tipo de educación, la cual consiste en un ascenso a la generalidad, y «preparación», como atención a lo particular, al segundo⁹³.

Con ello no quiere decir Newman que el saber técnico no tenga valor; al contrario, nuestro bienestar diario depende de él. Pero sí que afirma que en la medida en que el saber tiende a hacerse más y más particular deja de ser saber. Y con saber se refiere a «algo que adopta una visión del mundo, que ve más cosas de las que perciben los sentidos, que razona sobre lo que ve mientras lo está viendo, que lo vertebrata con una idea»⁹⁴. Por eso, para Newman, la Universidad es más un lugar de educación que de instrucción, pues mientras que ésta se contiene en reglas que se confían a la memoria, a la tradición o al uso y tienen que ver con unos fines que son externos a esas actividades, aquélla implica una acción que afecta a nuestra naturaleza intelectual y a la formación del carácter⁹⁵. En definitiva, para Newman, la educación liberal, considerada en sí misma, es sencillamente el cultivo del intelecto como tal, y su objeto es, ni más ni menos, la excelencia intelectual⁹⁶.

Es, en efecto, difícil compatibilizar la actividad utilitaria de la vida profesional con el pensar filosófico, pues el primero se caracteriza por servir a la consecución de propósitos prácticos, mientras que el segundo, como dice Pieper, no se amolda

⁹⁰ NEWMAN, J.H., «El saber como fin en sí mismo», en NEWMAN, J.H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, 2.ª ed., trad. de J. Morales, Eunsal, Barañáin, 2011, p. 133.

⁹¹ Cfr. *ibid.*, p. 134.

⁹² Cfr. *ibidem*.

⁹³ Sobre la noción de *Bildung*, vid. GADAMER, H.-H., *Verdad y método*, trad. de A. de Agapito, Sígueme, Salamanca, 2012, pp. 38 ss.

⁹⁴ NEWMAN, J.H., *ob. cit.*, p. 134.

⁹⁵ Cfr. *ibid.*, p. 135.

⁹⁶ Cfr. *ibid.*, p. 141. Como dijimos arriba, para Newman, la educación liberal no es sinónima de educación cristiana ni virtuosa, pues la filosofía, por muy ilustrada y profunda que sea, no proporciona dominio sobre las pasiones ni motivos influyentes ni principios vivificadores. La educación liberal no hace al cristiano ni al católico, sino al caballero (o a la dama, diríamos hoy).

a este mundo, sino que ve las cosas de otra manera. Pieper cita oportunamente a Platón, el cual se hace eco de la famosa anécdota de Tales, que, al parecer, cayó en un pozo al mirar hacia arriba cuando estudiaba los astros⁹⁷. Con ello, Sócrates-Platón trata de hacer aceptable a su interlocutor el alejamiento constitucional de la realidad práctica que caracteriza al verdadero filósofo, el cual «se halla por naturaleza en irremediable desacuerdo con todas las habilidades del hombre práctico»⁹⁸.

Ahora bien, el filósofo cuenta con una ventaja nada desdeñable: la libertad. En efecto, el propio Sócrates, aun reconociendo lo torpes que son como oradores los que se han dedicado durante mucho tiempo a la filosofía, los cuales parecen ridículos cuando acuden a los tribunales, afirma a continuación que los que han rodado desde jóvenes por los tribunales y lugares semejantes «parecen haber sido educados como criados, si los comparas con hombre libres, educados en la filosofía y en esta clase de ocupaciones»⁹⁹. Y, preguntado por Teodoro, Sócrates aclara que estos últimos disfrutan de tiempo libre, de modo que pueden componer sus discursos en paz y en *tiempo de ocio*. Y no les preocupa nada la extensión o la brevedad de sus razonamientos, sino solamente *alcanzar la verdad*. Por el contrario, aquéllos hablan siempre con la urgencia del tiempo, pues «les apremia el flujo constante del agua» (hace referencia a la clepsidra que medía el tiempo en los tribunales) y no pueden componer sus discursos sobre lo que desean, pues la parte contraria les obliga a ceñirse a la acusación escrita, la cual, una vez proclamada señala los límites fuera de los cuales no puede hablarse. Sócrates esboza un cuadro sombrío de quienes se dedican a esta actividad¹⁰⁰.

Se trata, por supuesto, de críticas que no pueden generalizarse para todos los que se dedican al ejercicio profesional del Derecho, pero que apuntan al permanente peligro, en que podría caerse, de reducir la profesión a un mero juego de intereses que busca satisfacer en la mayor medida los del cliente, con el fin de maximizar, a su vez, los propios del abogado, con independencia de que lo que se pide y se obtiene sea razonable o no, justo o injusto. De ahí que sea tan importante formar filosóficamente a los futuros profesionales, haciéndoles reflexionar, en el caso del Derecho, acerca de la justicia y, en el caso de otras disciplinas, acerca de conceptos tales como la vida, para quienes se dedican a la biología; la salud, para quienes se dedican a las ciencias de la salud; la belleza, para quienes se dedican a las bellas artes e incluso a la arquitectura, la naturaleza, en el caso de la Física, etc., haciendo así posible la unidad que caracteriza a la Universidad, la cual tiende a disgregarse en especializaciones cada vez más minuciosas, lo que lleva a la pérdida de la visión de conjunto y a que los investigadores sepan cada vez más sobre menos.

⁹⁷ Cfr. PLATÓN, *Teeteto*, 174a; se ha consultado la ed. de Gredos, Madrid, 2007.

⁹⁸ PIEPER, J., *Defensa de la filosofía*, cit., p. 30.

⁹⁹ PLATÓN, *Teeteto*, cit. 172c-d

¹⁰⁰ Cfr. *ibid.*, 173a

Pieper afirma netamente que el filosofar no solo no sirve de hecho para nada, sino que además no puede ni debe servir absolutamente para nada. Como escribió Heidegger, es perfectamente legítimo y razonable afirmar que no se puede hacer nada con la filosofía¹⁰¹. Éste es un sector de la existencia para el que no tienen ningún sentido las categorías de «rendimiento», «practicidad», «aprovechabilidad» o eficiencia, a pesar de que forma parte ineludiblemente de la vida humana. Pero esto no ha de verse como una desventaja, sino antes como un privilegio, el privilegio de la libertad, porque filosofar es por encima de todo un obrar libre y es por esto que no sirve para nada¹⁰².

Esto tiene varias implicaciones, de las que entresacamos tres que pueden orientarnos a la hora de determinar el sentido de la docencia universitaria.

En primer lugar, la filosofía es *teórica* en el sentido más pleno de esta palabra, *theoreín* (θεωρεῖν), que significa ver, contemplar, algo al margen de toda praxis, como nota Aristóteles: «Y también es justo que la Filosofía sea llamada ciencia de la verdad; pues el fin de la ciencia teórica es la verdad, y el de la ciencia práctica la obra»¹⁰³. Según su sentido primigenio, *theoria*, afirma Pieper, es una actitud hacia el mundo caracterizada únicamente por el deseo de que el mundo se muestre tal y como es efectivamente, y no otra cosa se entiende por verdad, sino el mostrarse la realidad. Es «teorética» (*theoretikés*), por tanto, esa actitud frente al mundo en la que se apunta a la verdad y nada más que a la verdad¹⁰⁴. Quien teoriza es, por tanto, independiente de cualquier servicio a otros fines que no sean la misma captación de la realidad. Por eso, tradicionalmente se denominan liberales las artes que están ordenadas al saber. Bajo este punto de vista, hay una conexión radical entre la verdad y la libertad¹⁰⁵.

En segundo lugar, el pensamiento filosófico es *totalizante*. En efecto, la apertura de la filosofía hacia lo real es total, pues considera el mundo bajo todo aspecto concebible. Filosofar consiste, afirma Pieper, en dirigir la mirada a la totalidad del mundo¹⁰⁶. A su juicio, el error de Descartes consiste en interesarse solo por lo que se puede conocer clara y distintamente, pues de este modo cancela la apertura que caracteriza a la filosofía. Proceder críticamente para el filósofo es no escamotear nada¹⁰⁷. A diferencia del animal, que vive encerrado en su

¹⁰¹ Cfr. HEIDEGGER, M., *Introducción a la metafísica*, trad. de A. Ackermann, Gedisa, Barcelona, 1993, p. 21.

¹⁰² Cfr. PIEPER, J., *Defensa...*, cit., p. 46.

¹⁰³ ARISTÓTELES, *Metafísica*, cit., 993b19-21.

¹⁰⁴ Cfr. PIEPER, J., *Defensa...*, cit., p. 51.

¹⁰⁵ Hay aquí otra implicación, en que no entramos, entre la voluntad de oír y el silencio del que teoriza. En cambio, la ciencia no calla: se caracteriza por preguntar. Cfr. *ibid.*, p. 53.

¹⁰⁶ Cfr. PIEPER, «¿Qué significa filosofar?», en Pieper, J., *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp, 1983, p. 120.

¹⁰⁷ Cfr. PIEPER, J., *Defensa...*, cit., p. 58.

mundo circundante, que es un mundo recortado, elegido desde el punto de vista de la finalidad biológica, el hombre, gracias a su conocimiento espiritual, es capaz de ponerse en contacto con la totalidad de las cosas existentes¹⁰⁸. «Alma», afirma Aristóteles, «es en cierto modo todos los entes, ya que los entes son o inteligibles o sensibles y el conocimiento intelectual se identifica en cierto modo con lo inteligible, así como la sensación con lo sensible»¹⁰⁹. Filosofar, en suma, es la consideración del todo de la realidad. Al filósofo no le es lícito excluir la más exigua información, pues ello es al precio de dejar de hacer filosofía, que es lo que sucede a veces cuando se antepone la pureza metódica por encima de la respuestas a la pregunta filosófica¹¹⁰.

En tercer lugar, la filosofía es una actividad *escolar* en el sentido etimológico de la palabra, esto es, una actividad que no está conectada al mundo del trabajo, sino al del ocio, pues *scholé* (σχολή) significa precisamente ocio. Tendemos a entender el ocio en función del trabajo, como un cese de la actividad laboral y profesional que garantiza una mayor eficiencia, pues es claro que el cansancio determina un peor desempeño. En cambio, los antiguos ven en el negocio la negación del ocio: *nec-otium*, la cual impide la dedicación a las artes liberales que, como hemos visto, tienen que ver con la contemplación. En palabras del Estagirita: «Se cree, también, que la felicidad radica en el ocio, pues trabajamos para tener ocio [...]».¹¹¹

Por eso, como ha notado Pieper, es un error entender el conocimiento y el filosofar, como hizo Kant, como un trabajo. En cambio, para la filosofía antigua y también para los medievales, en el conocimiento del hombre, lo mismo que en la percepción sensible, hay un elemento de pura contemplación receptiva. En efecto, la facultad cognoscitiva es, por un lado, *ratio*, que es una facultad activa, discursiva, que busca e investiga, que abstrae, precisa y concluye. Pero, por otro lado, es también *intellectus*, en cuanto que es «la facultad del *simplex intuitus*, de la simple visión, a la cual se ofrece lo verdadero como al ojo el paisaje»¹¹². Esta última facultad no es activa, sino pasiva y, por tanto, no puede ser trabajo, sino que le es inherente la facilidad, y tal vez por ello la desdeñe Kant.

Hay más aspectos que se pueden extraer, como hace Pieper, de la anterior noción de filosofía, como, entre otros, el tema de la felicidad, el de la admiración o el de la esperanza, pero con aquellos tres es suficiente a los efectos de nuestro análisis.

¹⁰⁸ Cfr. PIEPER, J., «¿Qué significa...?», cit., p. 108.

¹⁰⁹ ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, 431b21-23. Se ha consultado la ed. de Gredos, trad. de T. Calo, Madrid, 1994.

¹¹⁰ Cfr. PIEPER, J., *Defensa...*, cit., p. 136.

¹¹¹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 10, 7, 1177b; se ha consultado la ed. de Gredos, trad. de J. Pallí, Madrid, 201190.

¹¹² PIEPER, J., «Ocio y culto», en Pieper, J., *El ocio y la vida intelectual*, cit., p. 21.

En conclusión, no se niega que la Universidad desempeña un papel de formación profesional de los alumnos, pero, a diferencia de lo que parece pretenderse a través del Proceso de Bolonia, el perfil de esta formación no debería ser profesionalizante, en estrecha dependencia y subordinación a los cambiantes intereses del mercado y la opinión pública. Al contrario, el perfil que la Universidad debería dar a esta formación, que solo la Universidad está en condiciones de procurar, tendría que ser de cariz teórico o filosófico. Antes que formar profesionales o, si se quiere ciudadanos, la Universidad tiene la misión de formar personas libres. Formación profesional se puede dar de muchas formas y es posible adquirirla en muchos lugares; de hecho, como mejor se adquiere es en el ejercicio de la misma actividad práctica. Si la Universidad solo pretende formar simples técnicos, su función la pueden desempeñar los propios oficios o profesiones a través del correspondiente aprendizaje. Como ya se indicó arriba, el profesor universitario no es por regla general un profesional, por lo que no puede pedírsele que dé lo que no tiene. Mientras que quien tiene la teoría puede pasar a la práctica y, además, dominarla, quien solo tiene práctica no puede pasar a la teoría sin dejar de lado la misma práctica. De esto es de lo que debería encargarse la Universidad.

Por otra parte, no se niega que la Universidad deba ofrecer estudios especializados y que la investigación que se lleva a cabo en ella no tenga que concretarse en ramas cada vez más específicas. Pero la Universidad, por su matriz filosófica, no puede dejar de tender a poner de manifiesto el completo árbol del saber, desde las raíces hasta las ramas. En el caso del Derecho es un error, por ejemplo, partir de un concepto normativo del Derecho, definiendo por ejemplo el Derecho como un conjunto de normas válidas y cerrándose *a priori* a cualesquiera otros datos que se presentan junto con este particular aspecto del fenómeno jurídico¹¹³. Una aproximación verdaderamente filosófica no hace tajos arbitrarios y voluntaristas en la realidad jurídica para acomodar ésta a un concepto previo, a no ser que tenga más interés en el método que en el propio acceso a la realidad jurídica¹¹⁴.

Por último, el profesor universitario que produce es un profesor que tiene tiempo para producir, por lo que no debería estar sometido a una multitud de tareas burocráticas o a un exceso de carga docente. Asimismo, no puede inducirse, como hacen los actuales sistemas de acreditación, a que produzca poco menos que al peso, según unos indicadores externos, convirtiendo al profesor en una factoría de artículos vacíos y repetitivos. Es un hecho que el profesor universitario, urgido por el cumplimiento de estos requisitos formales que son exigencias de promoción y de prestigio, olvida lo más importante: pensar las cosas hasta el final, de tal modo que las contribuciones científicas estén animadas por

¹¹³ Cfr. SERNA, P., *Filosofía del Derecho y paradigmas epistemológicos. De la crisis del positivismo a las teorías de la argumentación jurídica y sus problemas*, México, Porrúa, 2006, p. 27.

¹¹⁴ Cfr. *ibidem*.

las corrientes vivas del pensamiento y no por otros afanes humanos, quizás demasiado humanos.

2. RESPONSABILIDAD ÉTICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La luz que proporciona la filosofía es una luz que también sirve de faro, como indica acertadamente el emblema de la Universidad da Coruña, en la que presto actualmente mis servicios como profesor de Filosofía del Derecho. Así, la Universidad no solo cumple una función social a través de la producción del saber superior, sino que forma un tipo específico de ciudadano, el universitario, que también está llamado a prestar un servicio de referencia axiológica a la sociedad.

Como se ha indicado ya, la educación no es una mera enseñanza, en el sentido de la transmisión o la comunicación de unos datos, por muy avanzados o superiores que éstos sean, sino al mismo tiempo una *formación*. Se llama «formado», afirma Jaspers, al hombre que posee los rasgos correspondientes a un determinado ideal histórico y viene a constituir algo parecido a una segunda naturaleza. Jaspers pone el ejemplo de la *kalokagathía* griega, el *decorum* y el *honestum* romanos y el *gentleman* inglés. En cuanto al tipo de formación característica de la Universidad, ésta es específicamente la formación científica. La actitud de la cientificidad es más que una capacidad y un saber especializados. Es la disposición de suspender a cada momento las propias valoraciones en pro del conocimiento objetivo; el poder prescindir de la propia postura, de la propia voluntad actual, en beneficio de un análisis imparcial de los hechos. La formación universitaria es, afirma Jaspers, una formación para la razón¹¹⁵.

Este tipo de formación es incompatible con el fanatismo y los prejuicios y, por tanto, nada hay más antiuniversitario que esos espectáculos agresivos, a los que nos referimos unas líneas más abajo, por los que una serie de universitarios impiden el uso de la palabra a los demás y actúan como un rodillo ideológico, sin abrirse a través de un diálogo a la perspectiva de tener que modificar sus propias posiciones. Este tipo de formación humana que imprime la Universidad es común a profesores y alumnos, pues ambos tienen la misma tarea: la búsqueda de la verdad.

La cientificidad, a juicio de Jaspers, es objetividad, entrega al objeto, ponderación circunspecta, búsqueda de posibilidades opuestas, autocrítica. Hay alguna especificidad en cuanto a la formación en lo que se refiere a las ciencias naturales y a las humanidades, si bien en ambos casos está basada en la investigación científica: en el primero, en el trato con las realidades de la naturaleza a través de la observación y la experimentación; en el segundo, en el trato con los libros y obras de los hombres a través de la comprensión. Son dos ideales distintos de formación.

¹¹⁵ Cfr. JASPERS, K., ob. cit., pp. 60-61.

El valor formativo de las ciencias del espíritu consiste en la realización mediante los contenidos del pasado humano; en la participación en la tradición y el saber sobre el alcance de las posibilidades humanas. El de las ciencias naturales reside, en cambio, en el ejercicio de una concepción exacta y realista¹¹⁶.

El que se limita aquí a conocer resultados, opina Jaspers, posee en el fondo un saber muerto, carente de espíritu. La simple adquisición de resultados origina lo contrario de la formación espiritual. Eso origina una dogmática de la ciencia erigida en autoridad que nada tiene que ver con el auténtico sabio. Las concepciones del mundo basadas en fundamentos que uno no puede comprender cumplen la función de los mitos¹¹⁷. Esta actitud suele en efecto ser ajena al investigador y hay más proclividad a ella en el divulgador científico, que asume como propios resultados ajenos sin haber participado en su obtención, de modo que, dogmatizando sobre ellos, afirma: «ahora sabemos esto o lo otro», cuando es posible que mañana los mismos investigadores lleguen a resultados contrarios o distintos, que volverán a originar el siguiente «ahora sabemos esto lo otro». Esta falta de humildad que se echa de ver en algunos de estos divulgadores, no en todos obviamente, creo que es muy poco universitaria.

La búsqueda de la verdad entraña una elevada dosis de humildad, pues el verdadero universitario antepone la verdad a los propios intereses, los cuales empujan al investigador, sobre todo en tiempos de investigación motorizada (propiciada por las agencias de valoración), a dejarse llevar por lo instantáneo, lo aparente o lo original. Este tipo de políticas favorecen paradójicamente que la promoción profesional se nutra de un rosario de inanidades puntuables que adulteran la formación de un carácter auténticamente universitario.

H.R. Lewis, como se indicó arriba, ha insistido recientemente en la necesidad de una formación integral de los alumnos, a propósito del lema de la Universidad de Harvard, «Veritas». Lewis es muy crítico con el éxito de esta institución en formar éticamente a sus alumnos. Las relaciones de los estudiantes hacia la Universidad, afirma Lewis, se parecen cada vez más a las de un consumidor con un vendedor de bienes y servicios caros. El alumno invierte en la Universidad porque posteriormente espera obtener un retorno proporcional a su inversión. Para Lewis, en cambio, la Universidad debería mantener una relación muy distinta con sus alumnos, como de hecho la tuvo tradicionalmente; tendría que contribuir a «enseñarles a tratar de vivir según el honorable ideal de ser una persona íntegra». Lamentablemente, observa Lewis, este papel se ha oscurecido en el intento de las universidades de dar a los estudiantes y a sus familias lo que ellos piden a cambio del dinero que pagan. No se ayuda a los estudiantes a crecer, no se les ofrece alimento auténtico, lo único que importa es salir bien paradas en las encuestas de calidad. Para Lewis, son pocos, por desgracia, los

¹¹⁶ Cfr. *ibid.*, p. 63.

¹¹⁷ Cfr. *ibid.*, p. 64.

profesores que entienden la vida académica como una misión o una vocación noble¹¹⁸.

Los profesores no dedican mucho tiempo a pensar cómo pueden ser mejores profesores, porque no creen que esto les vaya a servir para su carrera. Al fin y al cabo, los procesos de selección y su reputación tienen que ver principalmente con los resultados de su actividad investigadora. Un profesor que prepara muy bien sus clases tiende a ser visto con recelo, pues suscita dudas sobre su seriedad como investigador. En consecuencia, la mayoría de los profesores no son capaces de hablar con demasiada competencia sobre materias académicas que se desvíen un poco de los aspectos en que han centrado su propia investigación. Harvard enseña a sus estudiantes, afirma Lewis, pero no les hace sabios. Puede que logren una excelencia extraordinaria tanto en lo académico como en sus retos curriculares, pero la totalidad de la experiencia educativa no es coherente. Una buena Universidad, a juicio de Lewis, debería ayudar a que sus estudiantes entendieran la complejidad de la condición humana. Una buena Universidad propone a sus estudiantes el reto de plantearse cuestiones que sean a la vez inquietantes y profundamente importantes. Parte del proceso de convertirse en un adulto responsable educado en la mejor tradición del pensamiento humano consiste, para Lewis, en asumir con fuerza las cuestiones básicas de la vida¹¹⁹.

Ortega y Gasset consideraba, en efecto, a los nuevos profesores hiperespecializados los «nuevos bárbaros» que se limitan a saber mucho de una cosa¹²⁰, porque han olvidado la misión capital de la Universidad, que a su juicio consiste en la enseñanza de la cultura, la cual es para Ortega la guía de la existencia, de lo que no puede encargarse la ciencia¹²¹. Por eso se lamentaba ya en 1930 que la Universidad europea se hubiera centrado de una manera desproporcionada en la investigación, lo que ocasiona, a su juicio, una excesiva fragmentación y especialización del saber, la cual ha roto en pedazos al hombre europeo, cuyo modelo siempre había sido el del hombre culto. Por eso, para Ortega, la misión de la Universidad tiene que ser «reconstruir con los trozos dispersos la unidad vital del hombre europeo»¹²². Para ello invita a no ser «paletos de la ciencia»: la ciencia es el mayor portento humano, pero por encima está la vida humana que la hace

¹¹⁸ Cfr. LEWIS, H.R., *Excellence Without a Soul*, cit., p. 8.

¹¹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 255.

¹²⁰ Cfr. ORTEGA Y GASSET, J., «Misión de la Universidad», en Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*, Revista de Occidente, Madrid, 1965, p. 68. Siguiendo estas ideas, E. Forment considera que la Universidad no solo debe librarse de la mediocridad, sino también ayudar a la posible liberación de todos los demás, al igual que el hombre del mito de la caverna de Platón. Cfr. Forment, E., «Ortega y Gasset y la misión de la Universidad», *Espíritu* XLVIII, 1999, p. 93.

¹²¹ Cfr. ORTEGA Y GASSET, J., «Misión de la Universidad», p. 61.

¹²² *Ibid.*, p. 35.

posible¹²³. Es ineludible, a su juicio, la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Ésta es la tarea universitaria radical¹²⁴. Tras esta tarea de transmisión de la cultura, lo siguiente es la enseñanza de las profesiones y, en tercer lugar, la investigación científica¹²⁵.

Esta anteposición de la transmisión de la cultura por encima de la investigación por la que aboga Ortega creo que de alguna manera se disuelve en el caso de las ciencias del espíritu, en la medida en que la investigación que se desarrolla en ellas tiene que partir de un diálogo con la tradición, como se señalará más abajo. Sea que el profesor universitario se constituya en un tipo humano caracterizado primariamente por la búsqueda (científica) de la verdad, como propone Jaspers, o por la transmisión de la cultura, como prefiere Ortega (aunque yo creo que esto es más claro en el primer caso), el caso es que tiene la responsabilidad de formar a las personas llamadas a constituir, en palabras de d'Ors, «una reserva de luz para una sociedad entenebrecida por el dominio de sus ídolos»¹²⁶. Y esta misión implica muchas veces un compromiso ético que se puede pagar caro. No es necesario citar aquí, por conocidos, casos concretos de clases, conferencias, presentaciones de libros y otros eventos científicos y culturales que son saboteados por distintas clases de activistas. Esto tiene el efecto de la autolimitación del profesor, cuando evita *mojarse* o *meterse en jardines* para no ser señalado o directamente cancelado¹²⁷.

En los campus sucede algo similar y en EE UU ya cuentan con una amplia experiencia, donde este fenómeno no es nuevo como aquí, pero puede acabar llegando e instalándose. La experiencia norteamericana muestra que cuando esto sucede van paulatinamente desapareciendo las muestras de apoyo que reciben las personas canceladas, tanto a nivel institucional, como profesional. Por lo que se refiere a las instituciones, por su tendencia a sobreproteger a los alumnos que se sienten agraviados. Y en cuanto a los profesionales, por su tendencia a «quitarse de en medio» para eludir problemas. En su famoso artículo «The Coddling of the American Mind», de 2015, G. Lukianoff y J. Haidt se hacían eco de este problema:

¹²³ Cfr. *ibid.*, p. 30. Y en otro lugar afirma que la «cultura es lo que salva al hombre del naufragio vital, lo que le permite vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento» (*ibid.*, p. 28).

¹²⁴ Cfr. *ibid.*, p. 32.

¹²⁵ Cfr. *ibid.*, p. 36.

¹²⁶ D'ORS, Á., «Universidad y sociedad», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., p. 34.

¹²⁷ Mathias Döpfner, director de la editorial Springer, que integra el diario alemán *Bild*, afirmaba en una entrevista concedida a *Der Spiegel* que, si bien cualquiera puede decir en Alemania lo que piensa, en cambio son menos los que se atreven a decir lo que piensan, de modo que se da la siguiente paradoja: «en la medida en que manifestar la opinión exige menos valor, menos valentía hay disponible». En efecto, reflexiona Döpfner, es curioso que mientras que bajo Hitler y Stalin había personas que arriesgaban la vida por expresar sus opiniones, en la Alemania de 2019, cuando a lo único que se arriesga uno es a un linchamiento digital, apenas haya quien se atreva a expresar opiniones comprometidas. *Der Spiegel* 45/2.11.2019, versión en español de J.M. Grau, para *Nueva Revista* 172, pp. 107-1

«Está pasando algo extraño en los *colleges* y las universidades de Estados Unidos. Ha comenzado un movimiento, que no tiene dirigentes y es conducido fundamentalmente por los estudiantes para dejar los campus limpios de palabras, ideas y temáticas que pudieran causar malestar o generar ofensas.»¹²⁸

Esto resulta muy extraño en un campus universitario, donde se supone que la enseñanza tendría que desarrollarse bajo un pensamiento crítico. La tesis de estos autores es que una cultura universitaria dedicada a limpiar el discurso y a castigar a los ponentes «parece favorecer modos de pensamiento sorprendentemente similares a aquellos que los terapeutas de comportamiento cognitivo han identificado como causantes de depresión y ansiedad», de modo que este nuevo proteccionismo podría estar llevando a los alumnos a pensar de forma patológica¹²⁹. Estas ideas las desarrollan ampliamente en el libro *La transformación de la mente moderna*¹³⁰.

Según Haidt y Lukianoff, la extraña reacción de estos alumnos tiene su origen en la educación que los niños nacidos a partir de 1980 (los *millennials*) han recibido, la cual gira en torno a la idea de que la vida es demasiado peligrosa, de modo que los adultos se encargan de protegerlos de todo daño. Este modelo educativo ha dado lugar a que los *millennials* hayan interiorizado lo que estos autores denominan «las tres grandes falsedades» que desmontan en su libro: a) la falsedad de la fragilidad: lo que no te mata te hace más débil; b) la falsedad del razonamiento emocional: confía siempre en tus sentimientos; c) la falsedad del «nosotros contra ellos»: la vida es una batalla entre las buenas personas y los malvados¹³¹. En opinión de estos autores, este triple planteamiento está causando problemas a los jóvenes, a los universitarios y en general a las democracias liberales.

En cuanto a los estudiantes universitarios, las protestas no son nuevas, pero sí lo es la premisa de que los estudiantes son frágiles. Este presupuesto genera el caldo de cultivo para varios tipos de «malas ideas en acción», que analizan en la segunda parte de su libro, como son típicamente el recurso a la intimidación y la violencia y las cazas de brujas. Ciertamente, la vida no es justa, pero, como señalan Haidt y Lukianoff, la universidad «es el mejor entorno de la tierra para enfrentarse cara a cara con personas e ideas potencialmente ofensivas e incluso directamente hostiles. Es el gimnasio mental definitivo [...]»¹³². Este argumento, aclaran, es meramente pragmático, no moral; la idea es que te irá mejor si buscas desafíos (antifragilidad), si te liberas de tus distorsiones cognitivas (frente al razonamiento

¹²⁸ LUKIANOFF, G.; HAIDT, J., «The Coddling of the American Mind», en la versión castellana de J. Aranguren «La mimada mente americana», *Nueva Revista*, 165, 2018, pp. 98-124.

¹²⁹ Cfr. *ibid.*, p. 102.

¹³⁰ LUKIANOFF, G.; HAIDT, J., *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*, trad. de V. Puertollano, Deusto, Barcelona 2019.

¹³¹ Cfr. *ibid.*, p. 23.

¹³² *Ibid.*, p. 29.

emocional), y si adoptas una visión generosa de los demás y buscas matices (frente a la idea de que los que no piensan como yo son los malos). La sobreprotección no evitará el desarrollo de una serie de síntomas preocupantes que se detectan en las nuevas generaciones en niveles alarmantes, como son la ansiedad y la depresión (que podrían tener su origen en causas como las nuevas tecnologías, la educación «paranoica» de los hijos, el declive del juego físico), sino que les hará más frágiles, lo que no hará sino aumentar el problema, al que en el mundo universitario contribuye la «burocracia de la ultraseguridad», que normaliza la denuncia, fragilizando más a los estudiantes y generando una espiral de dependencia moral.

En cambio, estos autores son partidarios del método socrático, que es un método de enseñanza que desarrolla el pensamiento crítico en cuanto que los estudiantes son animados a preguntarse sobre sus propias creencias en la medida en que no las han examinado, así como a poner en cuestión los modos de pensar que han recibido por tradición¹³³.

No puedo detenerme aquí, pero lo cierto que lo que caracteriza al profesor no es preguntar (si bien tiene que poner exámenes en virtud de la función de control de títulos que realiza la Universidad), sino responder. Esto es lo que le coloca en su verdadera función de autoridad, como señala d'Ors¹³⁴. Pero esto requiere por parte del alumno cierta docilidad para atender a la docencia de la autoridad. La docilidad consiste para d'Ors en la confianza que se otorga al profesorado al que se viene a preguntar. «Se viene a él precisamente porque se confía en su autoridad científica, y esa actitud de deferencia es ya la docilidad.»¹³⁵ Si el maestro habla, dice a continuación d'Ors, es porque le han preguntado «y contra su respuesta no cabe ya contestación, sino una nueva pregunta, de lo que puede salir el verdadero diálogo». Y concluye:

«Los que tratan de sustituir el diálogo de preguntas y respuestas por la dialéctica de contestaciones no hacen más que aniquilar la convivencia universitaria.»

La delicada situación que se ha descrito parece situarse, en cambio, en esta *lógica de la contestación*. Pero la contestación está basada en la mera opinión. Y la opinión, como afirma Gadamer, es lo que reprime el preguntar¹³⁶. Esta actitud es incompatible con una verdadera aspiración al saber, que asume una dinámica esencialmente dialéctica. Según Gadamer, solo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y el no, del así y de otro modo¹³⁷. En consecuencia, el que está instalado en una

¹³³ Cfr. LUKIANOFF, G.; HAIDT, J., «La mimada mente americana», cit., p. 102.

¹³⁴ Cfr. D'ORS, Á., «El problema universitario español: ¿cambio de estructura o cambio de conducta?», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., p. 112.

¹³⁵ *Ibid.*, pp. 112-113.

¹³⁶ Cfr. GADAMER, H.-G., *Verdad y método*, cit., p. 443.

¹³⁷ Cfr. *ibid.*, p. 442.

opinión está cerrado al «no» y al «otro modo», y ésta es la actitud de los que no quieren saber nada. Éstos son los dogmáticos. En cambio, el hombre experimentado se caracteriza por todo lo contrario, pues es capaz de abrirse a la negatividad de la experiencia, la cual solo se adquiere a través de decepciones. Pero esta dialéctica de expectativa y negación no sigue un movimiento pendular, sino progresivo, porque lo que se produce no es una anulación del conocimiento previo, que se ve contrariado, sino un afinamiento que produce un saber abarcante, de modo que permite acceder a un mejor saber, al llegar a saberse mejor lo que se creía saber pero no se sabía.

En correspondencia con estas ideas, esta actitud de no querer oír lo que no gusta en los campus constituye un ejemplo palmario de lo que no es la Universidad, un lugar dogmático, cerrado al diálogo y a la experiencia.

El concepto de experiencia es básico para las humanidades, pero no hay que olvidar que las ciencias naturales progresan de un modo análogo, gracias a que las teorías que se formulan son falsables, esto es, mejorables. La experiencia es dialéctica y por eso el método más idóneo para avanzar en el conocimiento es el diálogo, el cual no necesariamente tiene lugar a través de un debate o un intercambio actual de posiciones, sino también a través del contacto con los textos que forman la tradición cultural. Pero en ambos casos hay algo fundamental que los procedimentalistas suelen pasar por alto. Lukianoff y Haidt notan acertadamente que, gracias al diálogo, es posible que cada uno descubra los presupuestos acrílicos en que basa sus posiciones. Pero creo que hay que matizar esto. Lo más radical (sin lo cual no tendría sentido trabar diálogo alguno) es que *el sentido último del diálogo es la búsqueda de la verdad, que es el mismo fin de la Universidad*. Escribe Gadamer:

«Si tenemos en cuenta el fenómeno hermenéutico según el modelo de la conversación, entre dos situaciones aparentemente distintas como la comprensión de un texto y el ponerse de acuerdo en una conversación hay un aspecto fundamental: que toda comprensión y todo acuerdo tienen presente alguna cosa que uno tiene ante sí. Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa, también el intérprete comprende la cosa que dice su texto. Esta comprensión ocurre necesariamente en forma lingüística, en el sentido de un llegar a hablar la cosa misma.»¹³⁸

Por eso, en una conversación, los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. En un lenguaje borgiano diríamos que yo no hablo cosas, sino que son las cosas las que me hablan. En consecuencia nunca se puede saber qué va a salir de una conversación. Comprender lo que alguien dice, aclara Gadamer, es ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias¹³⁹. Esto solo es psicología. Siguiendo a Tomás de Aquino, para el filósofo alemán, la palabra no es una herramienta en sentido auténtico, sino un espejo en que

¹³⁸ *Ibid.*, p. 457.

¹³⁹ Cfr. *ibid.*, p. 461.

se ve la cosa¹⁴⁰. El lenguaje solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo¹⁴¹. La posibilidad de poder poner el mundo ante sí tal y como es resulta muy importante, como vamos a ver abajo, para que uno se mantenga libre con respecto al mundo, como también reconoce Gadamer¹⁴².

La dialéctica en el sentido platónico en que la entiende Hegel no es sino el arte de llevar una conversación y, sobre todo, el arte de descubrir la inadecuación de las opiniones que le dominan a uno, formulando consecuentemente preguntas y más preguntas. La dialéctica es aquí negativa, en la medida en que se dedica a desconcertar opiniones. Pero este desconcierto es al mismo tiempo una aclaración, pues libera la mirada y le permite orientarse adecuadamente hacia la cosa. Las cosas mismas, afirma Gadamer, se hacen valer en cuanto uno se entrega por completo a la fuerza de pensar y no deja valer las ideas y opiniones que parecían lógicas y naturales¹⁴³. En el ámbito de las humanidades, no es posible una separación radical entre el sujeto y el objeto. En el conocimiento también opera el ser propio del sujeto que conoce. Esto designa ciertamente el límite del método, pero no el de la ciencia. Me parece que Gadamer condensa todo su libro en la siguiente frase, que resulta elocuente a la luz del anterior desarrollo:

«Lo que no logra la herramienta del método tiene que conseguirlo, y puede realmente hacerlo, una disciplina del preguntar y el investigar que garantice la verdad»¹⁴⁴.

R. Riemen cita a Goethe cuando éste afirma una idea similar aplicándola al mundo del Derecho y de la ética: «Todas las leyes y normas éticas se dejan reducir a una única regla: la verdad.» Y conecta esta idea con la de libertad, citando a Th. Mann, cuando éste dice: «Lo que nos hace libres no es nuestra negativa a reconocer a nadie por encima de nosotros, sino precisamente el hecho de respetar lo que sea superior.» Esto es, la verdad nos hace libres porque tiene autoridad sobre nosotros. Es ella la que nos da órdenes, no nosotros a ella¹⁴⁵.

Por ello, para Riemen, la misión de los intelectuales consiste en distinguir entre lo que tiene valor y lo que no lo tiene; entre el bien y el mal. El hombre cultivado, a su juicio, se contrapone a aquellos (utilitaristas, materialistas, ideólogos) que reducen todo a la pregunta «¿qué utilidad tiene para mí, de qué me sirve, cómo puedo sacar provecho?». No se puede discernir ninguna verdad,

¹⁴⁰ Cfr. *ibid.*, p. 510.

¹⁴¹ Cfr. *ibid.*, p. 531.

¹⁴² Cfr. *ibid.*, p. 532. Este ponerse ante el mundo está expresado en la profunda narración del Génesis, afirma Gadamer, cuando Adán recibe de Dios la potestad de poner nombres a las cosas.

¹⁴³ Cfr. *ibid.*, p. 556. Uno se pone como frente a un espejo, en que se ve reflejado. Una persona especulativa es lo contrario del dogmatismo de la experiencia cotidiana.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 585.

¹⁴⁵ Cfr. RIEMEN, R., *Nobleza de espíritu. Una idea olvidada*, trad. de Godele de Sterck, Taurus, Madrid, 2019, p. 75.

ningún valor, afirma Riemen, sin la imparcialidad y la responsabilidad necesarias para ir más allá de la fachada y las apariencias. El fundamento de cualquier clase de civilización está en la idea de que el ser humano no debe su dignidad y su verdadera identidad a lo que es (carne y hueso), sino a lo que debe ser: el portador de dichas cualidades vitales eternas. El bárbaro, afirma Riemen citando a Baltasar Gracián, es el que no posee el único conocimiento importante para la dignidad humana: la conciencia de que uno ha de ejercitarse en las virtudes y los valores espirituales garantes de una convivencia armoniosa con el prójimo. Es preciso (cita de nuevo a Gracián) que el hombre se eleve desde lo más bajo, ya que el ser humano también lleva dentro de sí una fuerza ciega y bárbara¹⁴⁶.

Reconoce Riemen que este ideal humano de hombre civilizado de carácter atemporal reviste carácter aristocrático, pero no se trata de una nobleza de sangre, sino del espíritu y todo individuo está llamado a alcanzarla¹⁴⁷. La misión del intelectual es, como ya sabía Sócrates, velar por este ideal. El intelectual es un privilegiado que basa su posición en un cometido básico: distinguir. Escribe Riemen:

«En aras de la pervivencia de la civilización, a los intelectuales les incumbe la tarea de conservar y transmitir el conocimiento de lo mejor y de lo más valioso. Han de ejercitarse en el descubrimiento de la verdad, en la distinción entre lo que tiene valor y lo que no, entre el bien y el mal.»¹⁴⁸

Esto significa que al profesor universitario, como intelectual, le corresponde dar un testimonio, de modo que no le es lícito contemporizar con las ideologías dominantes por el mero hecho de evitarse problemas, cayendo en la autocensura. Todo lo contrario, su misión de búsqueda de la verdad le ha de llevar a exponerla y a denunciar, si es necesario, la mentira, el engaño y la manipulación. Por tanto, el profesor universitario tiene un compromiso con la sociedad y no le es lícito encerrarse en su torre de marfil, volviendo la espalda a los problemas de su tiempo, no al menos cuando se trata de ciertos valores fundamentales como la justicia, la verdad, la dignidad humana o la paz, que obligan al filósofo a posicionarse, pues abstenerse sería «hacerse cómplice de transgresiones imperdonables»¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Cfr. *ibid.*, p. 122.

¹⁴⁷ Cfr. *ibidem*.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ Gabriel Marcel estimaba necesario que el filósofo se comprometiera con su época, pero no de forma partidista, al estilo de los existencialistas (Sartre y compañía). Cfr. FERNÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, E., «Gabriel Marcel y el compromiso político del filósofo», en AA VV, *Estudios en recuerdo de la profesora Sylvia Romeu Alfaro*, t. I, Universidad de Valencia, 1989, p. 334. Frente a los peligros de violencia, fanatismo, belicismo, etc. al filósofo le corresponde, para Marcel, no tanto firmar proclamas o asistir a manifestaciones (que pueden ser instrumentalizadas y que son además ineficaces), sino velar, esto es, adoptar una actitud de vigilancia, permaneciendo alerta ante los acontecimientos, aportando su diagnóstico y apuntando los posibles remedios. Cfr. *ibid.*, pp. 337-338.

Durante el s. xx, en cambio, muchos académicos, escritores, poetas, artistas y científicos renunciaron a la vida civilizada y abrazaron la dictadura y la violencia. Riemen nos invita a tener la valentía de atrevernos a ser sabios en el ejercicio de la justicia y las demás virtudes, en la incondicional fidelidad a la búsqueda de la verdad. La mejor existencia es la que se entrega a la búsqueda de la verdad y el ejercicio de la virtud. El amor hacia la sabiduría humana no implica otra cosa que realizar estas distinciones una y otra vez, optando incondicionalmente por la verdad¹⁵⁰.

3. EL PAPEL DE LAS HUMANIDADES

Como se ha indicado arriba, Hutchins diseñó el programa *The Great Conversation*, en el que un grupo reducido de estudiantes se comprometía a leer cada semana una obra de los clásicos universales del conocimiento. A partir de esa lista se formó la colección *Great Books of the Western World* (54 vols.), de 1952, con el objetivo de aprender a través de la lectura y el debate las cuestiones medulares de la historia de la humanidad (filosofía, literatura, teología, historia, ciencia, medicina...) en las fuentes originales (Aristóteles, Sófocles, Agustín, Heródoto, Newton, Galeno...) ¹⁵¹. A su vez, Lewis, citado arriba también, considera que una buena Universidad debería ayudar a que sus estudiantes se planteen los grandes interrogantes de la vida humana, con el fin de penetrar en la profunda complejidad de ésta ¹⁵². Pues bien, éste es en buena medida el papel de las humanidades.

Pienso que este tipo de formación debería también formar parte de la carrera de Derecho. Sin embargo, como hemos visto arriba, no todos los que asumen un punto de vista academicista en punto a la formación de los alumnos, como es el caso de la autorizada opinión de L. Díez Picazo, parecen dejar un espacio, al menos en el ciclo básico, para las humanidades jurídicas. La opinión más iconoclasta en punto a esta cuestión es la sostenida de manera igualmente autorizada por el notable historiador del Derecho Bartolomé Clavero, el cual opina que las historias y las filosofías constituyen un peso muerto para la carrera de Derecho, porque constituyen un estorbo para dotar a ésta de la necesaria unidad y coherencia, la cual, a su juicio, puede venir dada a través de una fundamentación iusfundamental. Mantener aquellas disciplinas, en su opinión, solo obedece a intereses corporativos, los cuales lamentablemente han hipotecado todas las reformas llevadas a cabo desde 1953 ¹⁵³.

¹⁵⁰ Cfr. RIEMEN, R., ob. cit., pp. 165-166.

¹⁵¹ Cfr. DÍEZ DE RIVERA, I., «La Universidad de Utopía», *Nueva Revista* 165, 2018, pp. 90-91.

¹⁵² Cfr. LEWIS, H.R., ob. cit., p. 255.

¹⁵³ Cfr. CLAVERO, B., «Retrospección de un historiador jurista en tiempos posboloñeses», *Euno-mía* 22, 2022, p. 386.

A. Sentido de las humanidades en la formación universitaria

Con el debido respeto a tan autorizadas opiniones creo que incorporar las humanidades al estudio universitario, y en particular a la carrera de Derecho, es no solo enriquecedor, sino muy necesario. Puede que las humanidades no sean útiles (luego abordo esta cuestión), pero sí tienen sentido. A. Llano ha señalado cuatro maneras de contribuir a la sociedad de las humanidades.

En primer lugar, *permiten pensar el propio tiempo*. A. Llano recoge la famosa frase que hizo circular la revista *Time*, a tenor de la cual «Nunca hemos corrido tan deprisa hacia ninguna parte», y afirma que la crisis de fondo que atravesamos en este cambio de milenio proviene sobre todo de la falta de orientación existencial y ésta probablemente tiene mucho que ver con el olvido de las humanidades, que tratan de las cuestiones centrales de la vida¹⁵⁴. Más concretamente, las humanidades, señala, permiten una *interpretación crítica de la sociedad actual*, sin caer ni en un estilo rígido y unívoco de pensamiento, ni tampoco en el puro y simple relativismo oportunista¹⁵⁵. El pensamiento crítico, afirma Llano, permite vislumbrar soluciones combinatorias a problemas altamente complicados. De este modo, la enseñanza, especialmente la universitaria, puede aspirar, como decimos, a la tarea de pensar el propio tiempo, que es la misión que Hegel encomienda a la filosofía y a la cultura en general¹⁵⁶.

En segundo lugar, las humanidades son un factor de *revitalización de la cultura*. En efecto, según Llano, nuestra civilización dispone de «un tesoro de intuiciones, tradiciones, discursos, relatos, ficciones, figuraciones plásticas, normas y sentimientos sin los cuales no se sabe vivir o no se es capaz de vivir con intensidad»¹⁵⁷. Sin un conocimiento de las grandes creaciones literarias, religiosas y filosóficas (incluso científicas, como aconseja Ortega) que están en la base de nuestra manera de pensar y de sentir no es posible adquirir una profunda comprensión de lo humano. Es preciso rescatarlas del olvido, de su extrañeza, porque siguen todavía hablando al hombre de hoy. Para ello es preciso un contacto directo con las fuentes, con los textos originales. Creo, en efecto, que a través de los clásicos es posible todavía hoy mantener una especie de gramática común que nos permita a todos, dentro de nuestras diferencias culturales y en medio de las múltiples lenguas que manejamos, establecer diálogos fecundos y luminosos, en lugar de reproducir con herramientas conceptuales y lingüísticas más pobres debates antiguos.

En tercer lugar, las humanidades nos allanan la *reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales*, como ya se ha indicado. Por último, en cuarto lugar, las

¹⁵⁴ Cfr. LLANO, A., «Sentido actual de las humanidades», en ALVIRA, R.; SPANG, K., *Humanidades para el siglo XX*, Eunsa, Pamplona, 2006, p. 55.

¹⁵⁵ Cfr. *ibid.*, p. 51.

¹⁵⁶ Cfr. *ibid.*, p. 51.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 54

humanidades constituyen auténticos *catalizadores de la creatividad*, porque, como señala Llano, aportan amplitud de horizontes y capacidad sistémica o lo que los ilustrados y románticos alemanes de fines del s. XVIII y comienzos del XIX comenzaron a llamar «imaginación trascendental», que es la «facultad de forjar nuevos esquemas conceptuales que no estén extraídos de lo empíricamente dado, pero cuya aplicación a la realidad pueda llegar a realizarse»¹⁵⁸. Las humanidades no se conforman con planteamientos de corto alcance, sino que contribuyen, como dice Llano en el mismo lugar a ganar perspectivas, a abrirse a mundos posibles o a situaciones contra fácticas. Ciertamente, si una de las competencias más recurrentes con las que se quiere dotar a los estudiantes universitarios es la de resolución de problemas, me parece que quienes se forman con un programa basado en los clásicos están en una indudable posición de ventaja competitiva con respecto a quienes han sido formados con miras exclusivamente técnicas y profesionalizantes.

Ahora bien, para que las humanidades resulten fructíferas es preciso evitar dos tendencias: la tendencia a tratarlas como un mero objeto científico mudo e inerte y la tendencia a caer en una especie de hipercriticismo pertinaz, estéril y sistemático.

En efecto, por lo que se refiere a la primera tendencia, hay que notar que lo que caracteriza a los clásicos es su capacidad de interlocución con el presente. Creo que puede convenirse en que aquéllos no constituyen piezas de museo que deban ser examinadas a través de una vitrina o utilizadas a efectos meramente eruditos. R. Alvira previene contra cierto modo de hacer humanidades derivado de la idea de la moderna hermenéutica, que reduce aquéllas a un texto más o menos arqueológico cuya interpretación da lugar a publicaciones científicas, lo que hoy en día parece constituir el ideal del profesor universitario¹⁵⁹. Se corre así el riesgo de olvidar al alumno, cuando de lo que se trata realmente, como dijo Sócrates a través de Platón, es de escribir en las almas¹⁶⁰.

En cuanto a la otra tendencia, ciertamente que las humanidades, como se ha señalado arriba, deben proporcionar al universitario una visión crítica, de modo que no se caiga en el conformismo social, político o ideológico (ep. II.2). Esta dialéctica es indudablemente útil a estos efectos, pero siempre y cuando no se caiga en el extremo opuesto al conformismo, que de alguna manera es el nihilismo, ya que no hay que olvidar que las humanidades se dirigen a afirmar los grandes valores humanos, como también señalamos arriba: la verdad, el bien y la belleza. Afirmar, lamenta Alvira, que la tarea de la Universidad es formar intelectuales críticos no es

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 59.

¹⁵⁹ Cfr. ALVIRA, R., «Sobre la situación del humanismo hoy», en ALVIRA, R.; SPANG, K., ob. cit., pp. 19-20.

¹⁶⁰ Cfr. *ibid.*, p. 21. Este estado de cosas ha conducido, a juicio de Alvira, a una cierta falta de verdadera formación humana de los humanistas, tanto de los profesores, como de los alumnos, pues una formación verdadera, como afirma Alvira, no se basa solo o principalmente en los escritos, sino en la relación directa. Cfr. *ibidem*.

suficiente si al concepto de «crítico» le damos un tono de mero rechazo, desmascaramiento, queja o sospecha, pues esto pone al crítico en una «posición social secundaria (a expensas de lo que haya que criticar), y una formación *negativa*, sin *construcción* de la persona»¹⁶¹. Las humanidades contribuyen a la formación integral de la persona, a su perfeccionamiento posible¹⁶². A través de ellas se contribuye a la formación ética tanto del profesor, como del alumno, pues las humanidades permiten al hombre adquirir una serie de hábitos que le convierten, a decir de K. Spang, en hombre culto, dotado y apto para la convivencia. Para fomentar la capacidad de coexistir pacíficamente el humanismo enseña benevolencia y clemencia, virtudes basadas en el reconocimiento de la dignidad humana¹⁶³.

B. Utilidad de las humanidades

Si es dable afirmar que las humanidades tienen un sentido, no lo es afirmar que son útiles en el sentido literal de la palabra, porque las humanidades constituyen un fin en sí mismas. Por eso, como ha señalado H. Ottman, las humanidades no deberían tratar de emular a las ciencias naturales tratando de justificar su existencia en los mismos términos¹⁶⁴.

El ensayo *La utilidad de lo inútil*¹⁶⁵, de N. Ordine, ha tenido bastante eco y, en general, pone las cosas en sus justos términos. En la primera parte, el autor justifica a través de una serie de autores clásicos el valor intrínseco de lo inútil. Esta tesis está en la línea de las tesis aristotélicas y platónicas arriba examinadas cuando tratamos del carácter liberal de la filosofía. En la segunda parte de su ensayo, Ordine se lamenta de la situación de la Universidad, que tiende cada vez a ser menos exigente con los alumnos para hacer más agradable el aprendizaje y que éstos se gradúen en los plazos estipulados por la ley bajo una orientación burocrática y

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 22. Humanismo, expone Alvira «es “hacia dentro” la filosofía de conocerse a sí mismo, y “hacia fuera” la “filología” del saber decir con verdad, bondad y belleza». *Ibidem*. Por eso lamenta la escisión producida en las facultades de filosofía y letras, que ha dado lugar a dos facultades distintas, olvidando la regla de oro de la unidad en la diversidad, que el humanismo significa tomarse siempre en serio. En definitiva: «Es preciso recuperar el ideal retórico tardo antiguo: la educación de personas que sean capaces de hablar bellamente y con conocimiento y respeto de la verdad y el bien. Eso es un humanista.» *Ibid.*, p. 25. En el mismo sentido, K. Spang ha lamentado que se haya olvidado (por el descuido que encuentra en la opinión pública y ante todo en los planes de estudio) la vinculación intrínseca entre la retórica y las humanidades, cuando hace 2.000 años ya se tenía claro que no puede haber persona culta que no sepa hablar bien ni nadie que pueda hablar bien sin ser culto. Cfr. SPANG, K., «Humanidades y retórica», en ALVIRA, R.; SPANG, K., ob. cit., p. 125.

¹⁶² Alvira define el humanismo señalando que «persigue acercar al hombre a su perfección posible». Cfr. ALVIRA, R., «Sobre el humanismo», *Revista Empresa y Humanismo* 1, 1999, p. 133.

¹⁶³ Cfr. SPANG, K., «Humanidades...», cit., p. 129.

¹⁶⁴ Cfr. OTTMANN, H., «Las ciencias del espíritu en el mundo técnico-industrial o por qué no deben justificarse con argumentos de utilidad», en ALVIRA, R.; SPANG, K., ob. cit., p. 76.

¹⁶⁵ ORDINE, N., *La inutilidad de lo inútil. Manifiesto*, trad. de J. Bayod, Acantilado, Madrid, 2016.

profesionalizante¹⁶⁶. Sin embargo, como señala Ordine, ningún oficio puede ejercerse de manera consciente si las competencias técnicas que exige no se subordinan a una formación cultural más amplia, capaz de animar a los alumnos a cultivar su espíritu con autonomía y dar libre curso a su *curiositas*. Y añade:

«Identificar al ser humano con su mera profesión constituye un error gravísimo: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá del oficio que ejerce. Sin esta dimensión pedagógica, completamente ajena a toda forma de utilitarismo, sería muy difícil, ante el futuro, continuar imaginando ciudadanos responsables, capaces de abandonar los propios egoísmos para abrazar el bien común, para expresar solidaridad, para defender la tolerancia, para reivindicar la libertad, para proteger la naturaleza, para apoyar la justicia...»¹⁶⁷.

Por último, Ordine se lamenta de que los clásicos de la filosofía y de la literatura ocupen un lugar cada vez más marginal en las escuelas y universidades. A los alumnos solo se les hace leer literatura secundaria, olvidando las fuentes. Es muy difícil que la pasión por la filosofía o por la poesía o por la historia del arte o por la música brote de la lectura de materiales didácticos¹⁶⁸.

En definitiva, las humanidades permiten sustraer al universitario del río de Heráclito, en que todo fluye al ritmo de los afanes utilitarios, y, sobre la base del contacto directo y actual con los grandes clásicos, le colocan en una posición crítica, siempre que no considere aquéllos bajo un aspecto meramente textual y arqueológico y no entienda ésta como un simple afán destructor y nihilista. De este modo se perfila un tipo humano que, creciendo hacia adentro, sabe respetar sus límites, mostrándose respetuoso y abierto a los demás, a quienes considera sus semejantes.

C. Las disciplinas humanísticas en la carrera de Derecho

D'Ors se lamentaba de la creciente masificación que en los años ochenta comenzaban a sufrir las aulas de Derecho; con todo afirmaba que las Facultades de Derecho no debían renunciar a formar «letrados», en lugar de meros «gestores», pues no se trata de convertir a aquéllas en escuelas de especialización profesional, sino que su enseñanza había de ser «eminentemente teórica y fundamental, en la seguridad de que el aprendizaje de las técnicas profesionales singulares que vendrá después resultará más fecunda a nuestros alumnos cuanto menos hayamos abdicado de nuestro nivel universitario»¹⁶⁹.

¹⁶⁶ Cfr. *ibid.*, p. 80.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp. 81-82.

¹⁶⁸ Cfr. *ibid.*, p. 97.

¹⁶⁹ D'ORS, Á., «Sobre las asignaturas histórico-jurídicas del primer año de Derecho», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., p. 128.

A Cicerón, abogado y gran orador (entre otras muchas cosas), no le bastó, en efecto, conocer el Derecho romano para desplegar sus facultades, sino que, como él mismo afirma, tuvo que recurrir a la filosofía y a la historia. Hablando de sí mismo sostenía que era un orador salido no de los talleres de los rétores, sino de los paseos de la Academia¹⁷⁰, con lo que hacía referencia a que conocer filosofía es necesario para ser un buen orador, porque «sin la filosofía, nadie puede hablar con amplitud y abundancia sobre temas de envergadura y variedad»¹⁷¹. Además de la filosofía, el buen orador, según Cicerón, tiene que estar formado en la dialéctica, o el arte de la discusión, y en historia, «puesto que el recuerdo del pasado y el recurso a los ejemplos históricos proporcionan, con gran deleite, autoridad y crédito a un discurso»¹⁷².

Desde la Codificación, el Derecho romano no constituye el Derecho vigente cuyo conocimiento debe dominar todo jurista, pero creo que proporciona una formación humanística muy necesaria para el alumno de Derecho. Y en ésta pueden ser integradas perfectamente las materias a que hace referencia Cicerón: la historia y la filosofía, las cuales se imparten oficialmente a través de sendas disciplinas académicas de cierta tradición universitaria: la Historia del Derecho y la Filosofía del Derecho. En las líneas que siguen voy a efectuar algunas reflexiones, necesariamente muy generales, acerca de estas tres disciplinas.

Como vimos arriba, el academicismo entraña un compromiso teórico con la carrera de Derecho, en la medida en que se busca formar al alumno en las materias que constituyen el eje de la carrera y enfocadas desde un punto de vista general, dejando las partes y las ramas más especiales para los estudios de postgrado, pero no todos quienes comparten esta premisa se muestran conformes con la presencia de las humanidades en la formación básica de los juristas.

En relación con la *Historia del Derecho*, B. Clavero, eminente especialista en esta disciplina, considera, sin embargo, como se ha indicado arriba, que no solo no se gana nada con su impartición en los estudios de grado, sino que constituye un estorbo para la necesaria unidad y coherencia de la carrera. Aunque yo no soy especialista en la materia y, por tanto, me guardo mucho de emitir una opinión categórica al respecto, y más frente a una opinión especialmente autorizada, creo

¹⁷⁰ Cfr. CICERÓN, M.T., *El orador*, 12; se ha consultado la trad. E. Sánchez Salor, Alianza, Madrid, 2001, p. 31.

¹⁷¹ *Ibid.*, 14-15 (p. 32). Y más adelante dice: «Y es que sin esta ciencia que acabo de citar [filosofía] no podrá hablar ni explicar con profundidad, con amplitud y con abundancia, nada sobre la religión, nada sobre la muerte, nada sobre la piedad, nada sobre el amor a la patria, nada sobre el bien y el mal, nada sobre la virtud y el vicio, nada sobre las obligaciones, nada sobre el dolor, nada sobre el placer, nada sobre las pasiones y pecados del alma, temas que muchas veces se presentan en las causas y que son tratados con excesiva sequedad» (118, p. 78).

¹⁷² *Ibid.*, 120 (p. 80). En general, como señala Spang, no hay retórica sin humanidades, ni humanidades sin retórica, dos saberes imprescindibles para el *otium* y el *negotium*. Cfr. SPANG, K., «Humanidades y retórica», cit., p. 126.

que la mencionada opinión puede aceptarse si concebimos la historia del Derecho en el sentido usual arriba indicado, reducida a un mero objeto de estudio erudito, a una mera fuente o colección de antigüedades, de la que extraer investigaciones que permiten a los profesores universitarios promocionarse en la carrera y ganar sus sexenios, con un eventual olvido de los alumnos, e incluso de la sociedad. Pero si hacemos esto, caemos en el error de entender la Historia del Derecho como un estudio teórico, olvidando que no solo el Derecho es un conocimiento práctico, sino que la propia Historia es también en el fondo un conocimiento práctico, y con «práctico» no me refiero a útil (aunque la erudición es útil a efectos retóricos), sino a *operativo*.

Constituye un lugar común afirmar que la historia es maestra de vida, pero algo de verdad hay en esto. En efecto, como señala García Gallo, la razón por la que los juristas ilustrados del s. XVIII sintieron interés por la historia de las instituciones y de la cultura y en particular la jurídica¹⁷³, estuvo determinada por la necesidad de alcanzar una formación más completa y comprender mejor el Derecho (vigente)¹⁷⁴. La Historia del Derecho tiene, según García Gallo, como objeto el estudio, el origen y transformaciones del Derecho a través del tiempo¹⁷⁵. Pero esto se puede hacer bajo dos orientaciones principales: la orientación histórica, que estudia la Historia del Derecho como una parte o complemento de la Historia general, y la orientación jurídica, que centra su atención en el Derecho, y trata de conocer éste, no solo en su estado actual, sino en el pasado, para saber cómo ha nacido y se ha desarrollado hasta llegar a ser el que hoy es. Concebida de esta manera la Historia del Derecho es por su finalidad y contenido una ciencia jurídica que opera auxiliada por el método histórico¹⁷⁶. García Gallo conecta el valor de la Historia del Derecho con la noción iusfilosófica de «experiencia jurídica». Lo interesante no es estudiar dogmáticamente unos conceptos abstractos, sino analizar cómo han sido resueltos los problemas por el Derecho. La experiencia jurídica frente al análisis dogmático permite conocer las distintas soluciones aplicadas en el tiempo a un mismo problema o institución y apreciar su eficacia¹⁷⁷. Más abajo vuelvo sobre la fundamentación filosófica del carácter práctico de la Historia en general.

En cuanto al *Derecho romano*, del que tampoco soy especialista, y de nuevo hablo sin autoridad y con las debidas cautelas, creo que podríamos prescindir de él en

¹⁷³ En el s. XVIII, los historiadores tuvieron que buscar nuevas fuentes de conocimiento, porque las crónicas no se habían ocupado de determinados aspectos económicos, culturales, eclesiásticos e institucionales, de modo que acudieron a las viejas leyes civiles y eclesiásticas, documentos privados, etc. Cfr. GARCÍA GALLO, A., *Manual de Historia del Derecho Español*, vol. I (*El origen y la evolución del Derecho*), Madrid, 1984, p. 9. No obstante, las primeras cátedras de Historia del Derecho español no se crearon en las facultades de Derecho de las universidades españolas hasta 1883.

¹⁷⁴ Cfr. *ibid.*, p. 11.

¹⁷⁵ Cfr. *ibid.*, p. 15.

¹⁷⁶ Cfr. *ibid.*, p. 16.

¹⁷⁷ Cfr. *ibid.*, p. 18.

los planes de estudios de la carrera de Derecho si cayéramos en error de reverenciar el *Corpus iuris* de un modo dogmático, como el Derecho positivo de nuestros días, cuando en puridad tanto el Derecho positivo, como el Derecho romano son susceptibles de ser apreciados críticamente. Otra cosa, afirma d'Ors, sería confundir la ciencia jurídica con la teología, que sí cuenta, en virtud de ciertos presupuestos de Derecho divino revelado, con verdadero carácter dogmático¹⁷⁸.

Aquí se abren dos caminos para el Derecho romano en relación con los estudios de Derecho. Su contribución al Derecho global o su contribución a la formación del carácter moral o del espíritu crítico del estudiante.

En relación con el primer camino, R. Mentxaka sostiene que la docencia del Derecho romano histórico se podría complementar con la del Derecho vigente, según el sistema alemán, lo que dotaría a los docentes universitarios de los mecanismos necesarios para efectuar «la tan necesaria comparación jurídica encaminada a extraer esos principios jurídicos comunes [...] necesarios para avanzar en la construcción europea»¹⁷⁹. A su juicio, en una economía mundial en que las relaciones humanas han superado fronteras deberíamos cuestionarnos la futura formación jurídica en la que todavía se sigue partiendo del conocimiento del Derecho nacional¹⁸⁰. Es preciso, pues, señala en el mismo lugar, «aceptar la existencia de un Derecho no estatal que nace de acuerdos, convenios, etc., cuyos principales protagonistas son las organizaciones empresariales, las organizaciones no gubernamentales, etc.», un Derecho flexible «que supera en rapidez al otorgado por los parlamentos y los Estados y que se escapa a las vías jurisdiccionales estatales usualmente el arbitraje consensuado que proporciona una eficaz resolución de controversias». Es para articular este Derecho global que cabe recurrir a los principios de Derecho del *ius commune* e indirectamente al Derecho romano en que se fundamentan¹⁸¹.

Sin perjuicio de esta plausible opinión, la propuesta de d'Ors me parece que va más a la raíz. En efecto, para este ilustre romanista, la virtud ejemplar del Derecho romano, por la que debe seguir siendo estudiado en la actualidad, consiste en haber sido fundamentalmente un derecho científico, es decir, jurisprudencial, y no un orden impuesto por el legislador. Los jurisprudentes romanos se interesaban por encontrar y conservar las soluciones convenientes para los conflictos que surgen entre las personas acerca del aprovechamiento privado de las cosas. Sus soluciones debían ser aplicadas por los jueces al dar éstos sus sentencias en los litigios causados por tales conflictos¹⁸². Por ello, para d'Ors, el

¹⁷⁸ Cfr. D'ORS, Á., «Filología y Derecho romano», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., *passim*.

¹⁷⁹ MENTXAKA, R., «Reflexiones de una romanista analógica sobre la formación jurídica (¿y virtual?) del siglo XXI», *Eunomia* 22, 2022, p. 396.

¹⁸⁰ Cfr. *ibid.*, p. 398.

¹⁸¹ Cfr. *ibid.*, p. 395.

¹⁸² Cfr. D'ORS, Á., *Derecho privado romano*, Pamplona, Eunsa, 1989, §§ 1-2.

Derecho romano tiene un fin exclusivamente formativo, que es preparar la forma mental y el espíritu de libertad del joven jurista; habilitarle para servirse del Derecho positivo sin convertirse en su servidor¹⁸³.

Entendido en el sentido del realismo clásico aristotélico-tomista, el saber moral no podrá revestir nunca el carácter previo de los saberes susceptibles de ser enseñados, de modo que se constituye en el remedio más eficaz contra todo dogmatismo; no solo contra un Derecho natural dogmático, sino también contra el dogmatismo positivista. Según d'Ors, la *perspectiva filológica* que cabe adoptar para el estudio del Derecho romano le salva precisamente de caer en la decadencia dogmatizante señalada¹⁸⁴.

Creo que la alusión que hace d'Ors al iusnaturalismo clásico de inspiración aristotélica es especialmente atinada, porque éste sirve a Gadamer, precisamente, para explicar la dimensión práctica o aplicativa de las disciplinas humanísticas. En efecto, para Gadamer, la aplicación del texto es un momento constitutivo del proceso hermenéutico¹⁸⁵. Y esto es así no solo por lo que se refiere a la hermenéutica que llevan a cabo el jurista y el teólogo, sino también en la hermenéutica filológica y en la histórica, donde *a priori* parecería no ser el caso. En efecto, en cuanto a la hermenéutica jurídica, es claro que una ley no pide ser entendida históricamente, sino que la interpretación debe concretarla en su validez jurídica. Del mismo modo, el texto de un mensaje religioso no desea ser comprendido como un mero documento histórico, sino de manera que pueda ejercer su efecto redentor. En ambos casos esto implica que si el texto, ley o mensaje de salvación, ha de ser entendido adecuadamente, esto es, de acuerdo con las pretensiones que él mismo mantiene, *debe ser comprendido en cada momento y en cada situación concreta de manera nueva y distinta*¹⁸⁶.

Por eso, para Gadamer, *las humanidades forman parte del saber moral* (si entendemos éste según la *phrónesis* aristotélica). En efecto, para el Estagirita, el que actúa debe ver la situación concreta a la luz de lo que se exige de él en general, pues un saber general que no supiera aplicarse a la situación concreta carecería de sentido¹⁸⁷. En la ética aristotélica, el problema del método está enteramente determinado por el objeto; de igual modo, el problema hermenéutico, afirma Gadamer, se aparta evidentemente de un saber puro, separado del ser¹⁸⁸. Por eso, la ética no es cuestión de método, sino de resultado. Para ver esto resulta particularmente útil la distinción que hace Aristóteles entre *tekhne* o técnica y *phrónesis* o prudencia o saber moral.

¹⁸³ Cfr. D'ORS, Á., «El Derecho romano en la carrera de Derecho», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., p. 136.

¹⁸⁴ Cfr. D'ORS, Á., «Filología y Derecho romano», en D'ORS, Á., *Nuevos papeles...*, cit., *passim*.

¹⁸⁵ Cfr. GADAMER, H.G., *Verdad y método*, cit., p. 379.

¹⁸⁶ Cfr. *ibid.*, p. 380.

¹⁸⁷ Cfr. *ibid.*, p. 384.

¹⁸⁸ Cfr. *ibid.*, p. 385.

Así, en la *tekhné*, la producción está dominada por el *eidos*, la idea, que es previa al proceso productivo, mientras que el saber moral se constituye *en relación con las circunstancias concretas en que se produce*. Esto se ve claramente en el Derecho, como señala acertadamente Gadamer. Lo que es justo no se determina por entero con independencia de la situación que me pide justicia, mientras que el *eidos* de lo que quiere fabricar el artesano está enteramente determinado por el uso para el que se determina. Así no es exacto concebir la justicia como una *tekhné* para aplicar leyes y reglas a un caso concreto, por mucho que podamos hablar de metodología jurídica o del arte del jurista. En efecto, el que diseña un objeto puede verse obligado a adaptarse a las circunstancias y modificar su plan. Pero esto no implica perfeccionamiento, sino más bien parece una imperfección dolorosa. En cambio, el que aplica el derecho en una situación concreta se verá obligado seguramente a hacer concesiones respecto a la ley, pero no porque no sea posible hacer las cosas mejor, *sino porque de otro modo no sería justo*¹⁸⁹.

Cualquier jurista que tenga cierta práctica y no esté cegado por los prejuicios sabe que la ley siempre es deficiente y que hay que modelarla en relación con los hechos de cada caso concreto. El mismo positivismo jurídico ha acabado asumiendo que no es posible una aplicación puramente, mecánica de la ley, sino que ésta debe ser acomodada a través de valoraciones¹⁹⁰. Es en este punto que Gadamer reivindica la concepción aristotélica del *Derecho natural*, el cual poco tiene que ver con la deformación posterior por obra del racionalismo¹⁹¹, sino con la *epieikeia* o equidad, que es siempre mudable dentro de las coordenadas generales de la naturaleza de las cosas.

Estas consideraciones metodológicas acerca de la dimensión aplicativa y práctica de las humanidades sobre el modelo del Derecho natural nos dan pie a hacer unas observaciones finales sobre el valor formativo de esta materia: *a)* En un sentido racionalista o moderno puede ser asumido como la fundamentación de los derechos humanos o de los derechos fundamentales si no se quiere caer en el historicismo, que resulta funesto o autodestructivo como fundamento de los mencionados derechos, pues todo lo que se ha tenido la voluntad de poner se puede igualmente quitar. *b)* En segundo lugar, en un sentido clásico, como realismo jurídico, sirve para que el jurista tome conciencia de su ineludible responsabilidad a la hora de la determinación de lo justo, para lo que el Derecho positivo solo le presta un auxilio inicial, relativo y no siempre excluyente. *c)* En tercer lugar, el Derecho natural permite formar una conciencia crítica frente a los dictados del poder que permite rechazar fundadamente aquello que en ningún caso puede llevar a una solución justa y que en los casos más flagrantes

¹⁸⁹ Cfr. *ibid.*, p. 389.

¹⁹⁰ Cfr. SERNA, P., «Sobre las respuestas al positivismo jurídico», *Persona y Derecho* 37, 1997, pp. 304 ss.

¹⁹¹ Cfr. SERNA, P., «Modernidad, posmodernidad y derecho natural. Un iusnaturalismo posible», *Persona y Derecho* 20, 1989, p. 167.

permite afirmar que tal o cual disposición no es Derecho¹⁹². Esto también puede fundamentarse desde un punto de vista axiológico¹⁹³. Con esto no se quiere decir que tenga que haber una asignatura específica de Derecho natural en la carrera de Derecho, pero sí que el tema no puede ser eludido, al menos dentro de la teoría de la justicia.

Añadiré unas últimas y sucintas observaciones relativas a la *Filosofía del Derecho*. J.M. Gil Ruiz, especialista en esta disciplina, se ha preguntado cuáles son las competencias jurídicas que requiere la profesión de abogado y procurador y qué se entiende por formación jurídica¹⁹⁴. Según lo ya apuntado arriba, la reforma universitaria tiende a acomodarse a las exigencias del mercado, a cuya luz se determinará después el papel que les corresponde a los saberes jurídicos (y en especial a la Filosofía del Derecho). Para Gil Ruiz esto lleva a entender el Derecho como mera técnica de organización social. En su lugar propone el procedimiento inverso: plantearse primero la idea de Derecho para determinar después el modelo de jurista que lo haga posible y el tipo de destrezas que éste requiere¹⁹⁵.

Si entendemos el Derecho como un mero texto legal, entonces el modelo de jurista adecuado será el que se limita a la mera sistematización dogmática y conceptual de las leyes. Esta visión se corresponde con la tradicional formación descriptiva, no práctica y genérica propia del siglo XIX, en que la legitimidad de la ley está presupuesta y el jurista se considera vinculado política y moralmente a ella. Bajo esta óptica la disciplina de la Filosofía del Derecho se convierte en una asignatura molesta e inútil. El jurista se convierte en un mero técnico, al servicio del poder político¹⁹⁶.

Ahora bien, si entendemos el Derecho en función del actual panorama de globalización de la economía y de desbordamiento de las fronteras estatales, en que el mercado impone sus condiciones, entonces el modelo de jurista más idóneo será aquél más familiarizado con las técnicas de organización social. Bajo este punto de vista tampoco tiene sentido plantearse conocimientos de Filosofía del Derecho¹⁹⁷.

Ante este sombrío panorama, en que bajo ambos supuestos el jurista queda reducido a un mero servidor del poder o de los intereses oligárquicos del mercado, es

¹⁹² Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Suma de Teología*, I-II, q. 95, a. 2 c. Se ha consultado la ed. de la BAC, Madrid, 2011,

¹⁹³ Cfr. RADBRUCH, G., *Cinco minutos de filosofía del derecho* (1945), Themis, Bogotá, 1999, pp. 69-72. Sobre la juridicidad de las leyes injustas, vid. SEOANE, J.A., «Three Ways of Approaching Unjust Laws: Aquinas, Radbruch and Alexy», *Rechtstheorie* 37/3, (2006, pp. 307-327.

¹⁹⁴ Cfr. GIL RUIZ, J.M., «La Filosofía del Derecho de ayer y de hoy. ¿Habrà futuro?», en PUY MUÑOZ, F. (coord.), *La universidad humanista en un mundo globalizado*, Reus, Madrid, 2007, p. 37.

¹⁹⁵ Cfr. *ibid.*, p. 40.

¹⁹⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 42-44.

¹⁹⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 44-49.

posible concebir el Derecho que conforma el orden social bajo su aspecto de *justicia*. Este concepto de Derecho requiere una formación *crítica y humanista* en el jurista: «Se trata de un jurista que, siendo conocedor del derecho existente, sea capaz de elevarse sobre él de forma crítica y reflexiva, o sea, humanista, y de plantear alternativas racionalmente justas y socialmente comprometidas»¹⁹⁸.

En efecto, es posible y deseable un estudio de la realidad jurídica en términos descriptivos y meramente analíticos, pero esto no es suficiente, como señala P. Serna, porque equivale a convertir la pregunta por el «cómo» en la última pregunta de la teoría jurídica, pero he aquí que ésta no puede ser la última pregunta tratándose de una construcción humana como el Derecho, por lo que «no solo resulta legítimo, sino necesario, interrogarse por su *por qué* y su *para qué*, esto es, intentar acceder a una comprensión de la finalidad o propósito para el cual han sido creadas»¹⁹⁹. Solo esta perspectiva de comprensión, explica Serna, es capaz de acceder al «por qué» o al «para qué» que completan la imagen formal y estructural aportada por la descripción, mostrando la conexión interna entre lo formal y lo sustantivo. Solamente situando los elementos particulares del Derecho que resultan de su descripción y análisis en su horizonte significativo o de sentido es posible llegar a una comprensión cabal de la realidad jurídica²⁰⁰. Y de esto no se pueden encargar las disciplinas positivas de la carrera.

IV. RECAPITULACIÓN

El Proceso de Bolonia, con carácter general, ha pretendido imprimir un giro copernicano en la docencia universitaria. Dejando de lado si este giro ha sido realmente efectivo o en cierta medida aparente, uno de sus ejes consiste en considerar al alumno, según la idea clásica, no tanto como un vaso que hay que llenar, sino como una llama que hay que prender. Así, pues, no se trata tanto de que el alumno adquiera mecánicamente unos conocimientos, como de que incorpore una serie de competencias. El punto clave está en determinar qué clase de competencias son las que hay que inculcar en el estudiante. En el reciente debate sobre la docencia universitaria llevado a cabo en la revista *Eunomía*, no se advierte, ni siquiera entre quienes efectúan sus aportaciones desde el mundo profesional, una especial inclinación hacia una capacitación profesionalizante del universitario. Sin embargo, es éste el camino que parecen estar asumiendo, tanto las Universidades, como las autoridades que dirigen el Proceso de Bolonia, con la idea de favorecer la inserción laboral de los egresados.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 49.

¹⁹⁹ SERNA, P., «Presupuestos programáticos para la elaboración de un concepto hermenéutico-ontológico de Derecho», *Revista Portuguesa de Filosofia* 70/2-3 (2014), p. 207.

²⁰⁰ Cfr. *ibid.*, p. 208.

En este trabajo hemos señalado dos grandes problemas con que se encuentra la opción profesionalizante. En primer lugar, dificulta que la Universidad pueda desarrollar su fin propio, lo que entraña una cierta desvirtuación de ésta y le impide efectuar su contribución social más específica. En segundo lugar, no es capaz ni siquiera de llevar a cabo con competencia el nuevo papel asignado. Por eso nos hemos decantado por una postura academicista, la cual encuentra su fundamento sobre tres bases. En primer lugar, los estudios universitarios son en buena medida estudios liberales, en la medida en que buscan el saber por sí mismo y no al servicio de ninguna otra cosa. En segundo lugar, el universitario está llamado a ser un referente axiológico para la sociedad, lo que solo puede cumplir si se toma en serio el anterior postulado. En tercer lugar, la Universidad, y la carrera de Derecho en particular, no pueden dejar de ofrecer una formación humanística, la cual se caracteriza al mismo tiempo por su valor y su falta de utilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. *et alii*, «Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español», *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 15/1, 2009, pp. 1-18.
- ALVESSON, M., «Do we have something to say? From re-search to roi-search and back again», *Organization* 20/1, 2012, pp. 79-90.
- ALVIRA, R., «Sobre el humanismo», *Revista Empresa y Humanismo* 1, 1999, pp. 133-135.
- , «Sobre la situación de las humanidades hoy», en ALVIRA, R.; SPANG, K., *Humanidades para el siglo XX*, Eunsa, Pamplona, 2006, pp. 13-25.
- ARISTÓTELES, *Acerca del alma*, ed. de Gredos, trad. de T. Calo, Madrid, 1994.
- , *Ética a Nicómaco*, ed. biligüe del CEPC, trad. de J. Marías, Madrid, s.f.e. y ed. de Gredos, trad. de J. Pallí, Madrid, 2012.
- , *Metafísica*, ed. trilingüe de V. García Yebra, Gredos, Madrid, 1998.
- ATIENZA, M., «Cinco ideas para la formación del jurista de mediados del siglo XXI», *Eunomía*, 22, 2022, pp. 365-378.
- BARONA VILAR, S., «Psicoanálisis de la enseñanza del derecho en el siglo XXI. ¿Evolución, revolución o caquexia?», *Eunomía*, 22, 2022, pp. 411-440.
- BELLVER, V.; TALAVERA, P., «Ortega y la misión de la cultura en la Universidad. La concepción orteguiana del profesor universitario», *El Basilisco*, 2.ª época, n.º 31, 2001, pp. 89-94.
- CICERÓN, M.T., *El orador*, trad. E. Sánchez Salor, Alianza, Madrid, 2001.
- CLAVERO, B., «Retrospección de un historiador jurista en tiempos posboloñeses», *Eunomía* 22, 2022, pp. 379-388.

- D'ORS, Á., *Derecho privado romano*, Eunsas, Pamplona, 1989.
- , Á., *Nuevos papeles del oficio universitario*, Eunsas, Pamplona, 1980.
- DAVEY, T.; GALÁN, V., «La Universidad en el 2040», *Nueva Revista* 30 abril 2021. <https://www.nuevarevista.net/la-universidad-en-el-2040/>
- DÍEZ DE RIVERA, I., «La Universidad de Utopía», *Nueva Revista* 165, 2018, pp. 90-91.
- DÍEZ PICAZO, L., «Sobre la enseñanza del Derecho en España. Un alegato», *Eunomia* 22, 2022, pp. 469-475.
- FARAMIÑÁN, J.M. de, «Against Bolonia», *Revista de Estudios Jurídicos* n.º 10, 2010 (Segunda Época), pp. 1-11.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I.; MADINABEITIA EZKURRA, A., «La transformación docente de la universidad a veinte años de Bolonia: balance y claves para un futuro por definir», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 24/2, 2020, pp. 28-52.
- FERNÁNDEZ RUIZ-GÁLVEZ, E., «Gabriel Marcel y el compromiso político del filósofo», en AA VV, *Estudios en recuerdo de la profesora Sylvia Romeu Alfaro*, t. I, Universidad de Valencia, 1989, pp. 333-344.
- FORMENT, E., «Ortega y Gasset y la misión de la Universidad», *Espíritu* XLVIII, 1999, pp. 83-100.
- GADAMER, H.-G., *Verdad o método*, Sígueme, Salamanca, 2012.
- GARCÍA GALLO, A., *Manual de Historia del Derecho Español*, vol. I (El origen y la evolución del Derecho), Madrid, 1984.
- GIL RUIZ, J.M., «La Filosofía del Derecho de ayer y de hoy. ¿Habrán futuro?», en PUY MUÑOZ, F. (coord.), *La universidad humanista en un mundo globalizado*, Reus, Madrid, 2007, pp. 37-56.
- GOYANES, M.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, E.F., «¿Por qué publicamos? Prevalencia, motivaciones y consecuencias de publicar o perecer», *El profesional de la información* 27/3, 2018, pp. 548-558.
- HEIDEGGER, M., *Introducción a la metafísica*, trad. de A. Ackermann, Gedisa, Barcelona, 1993.
- HUTCHINS, R.M., *La universidad de utopía*, trad. de N. Rosenblatt, Eudeba, Buenos Aires, 1961.
- , «Los fines de la educación», trad. de J. Aranguren, *Nueva Revista* 166, 2019, pp. 166-181.
- JASPERS, K., *La idea de universidad*, trad. de S. Martín, Eunsas, Pamplona, 2013.
- LAVAL, Ch., *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, trad. de J. Terré, Paidós, Barcelona, 2004.
- LEWIS, H.R., *Excellence Without Soul. Does Liberal Education Have a Future?*, Public Affairs, Nueva York, 2007.
- LLANO, A., «Sentido actual de las humanidades», en ALVIRA, R.; SPANG, K., *Humanidades para el siglo XX*, Eunsas, Pamplona, 2006, pp. 47-60.

- LUKIANOFF, G.; HAIDT, J., «The Coddling of the American Mind», en la versión castellana de J. Aranguren «La mimada mente americana», *Nueva Revista*, 165, 2018, pp. 98-124.
- , *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*, trad. de V. Puertollano, Deusto, Barcelona, 2019.
- MARTÍN REBOLLO, L., «Sobre la formación del jurista del siglo XXI (un retablo más o menos utópico con Bolonia como fondo)», *Eunomía*, 22, 2022, pp. 446-468.
- MENOR SÁNCHEZ, P., «Reflexiones sobre la formación de los abogados del siglo XXI», *Eunomía* 23, 2022, pp. 425-431.
- MENTXAKA, R., «Reflexiones de una romanista analógica sobre la formación jurídica (¿y virtual?) del siglo XXI», *Eunomía* 22, 2022, pp. 389-404.
- NEWMAN, J.H., «El saber como fin en sí mismo», en NEWMAN, J.H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, 2.^a eds., trad. de J. Morales, Euns, Barañáin, 2011, pp. 123-142.
- ORDINE, N., *La inutilidad de lo inútil. Manifiesto*, trad. de J. Bayod, Acantilado, Madrid, 2016.
- ORTEGA y GASSET, J., «Misión de la Universidad», en ORTEGA y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*, Madrid, Revista de Occidente, 1965, pp. 14-78.
- , «Sobre las carreras», en ORTEGA y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros escritos afines*, Madrid, Revista de Occidente, 1965, pp. 127-154.
- OTTMANN, H., «Las ciencias del espíritu en el mundo técnico-industrial o por qué no deben justificarse con argumentos de utilidad», en ALVIRA, R.; SPANG, K., *Humanidades para el siglo XX*, Euns, Pamplona, 2006, pp. 75-84.
- PERCEVAL, J.M.; FORNIELES ALCARAZ, J., «Confucio contra Sócrates: la perversa relación entre la investigación y la acreditación», *Anàlisi* 36, 2008, pp. 213-224.
- PIEPER, J., «¿Qué significa filosofar?», en PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1983, pp. 77-169.
- , «Lo académico, el funcionario y el sofista», en PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1983, pp. 171-228.
- , «Ocio y culto», en PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 1983, pp. 9-76.
- , *Defensa de la filosofía*, trad. de A.E. Lator, Herder, Barcelona, 1973.
- PLATÓN, *Teeteto*, ed. de Gredos, Madrid, 2007.
- POLO, L., «El profesor universitario», en POLO, L., *Claves de la universidad y del profesor universitario*, Euns, Pamplona, 2018, pp. 4-42.
- , «La crisis de la Universidad», en POLO, L., *Claves de la universidad y del profesor universitario*, Euns, Pamplona, 2018, pp. 63-92.
- RADBRUCH, G., *Cinco minutos de filosofía del derecho* (1945), Themis, Bogotá, 1999.
- RIEMEN, R., *Nobleza de espíritu. Una idea olvidada*, trad. de Godele de Sterck, Taurus, Madrid, 2019.

- SÁENZ CASTRO, D., «La formación del jurista en el siglo XXI desde la perspectiva del ejercicio profesional de la abogacía», *Eunomía* 23, 2022, pp. 432-437.
- SEOANE, J.A., «Three Ways of Approaching Unjust Laws: Aquinas, Radbruch and Alexy», *Rechtstheorie* 37/3, 2006, pp. 307-327.
- SERNA, P., «Presupuestos programáticos para la elaboración de un concepto hermenéutico-ontológico de Derecho», *Revista Portuguesa de Filosofia* 70/2-3, 2014, pp. 205-230.
- , «Modernidad, posmodernidad y derecho natural. Un iusnaturalismo posible», *Persona y Derecho* 20, 1989, pp. 155-188.
- , «Sobre las respuestas al positivismo jurídico», *Persona y Derecho* 37, 1997, pp. 279-314.
- , *Filosofía del Derecho y paradigmas epistemológicos. De la crisis del positivismo a las teorías de la argumentación jurídica y sus problemas*, Porrúa, México, 2006.
- SHEKMAN, R., «How journals like 'Nature', 'Science' y 'Cell' are damaging science», *The Guardian*, 9 de diciembre de 2013, recogido en la edición de 12 de diciembre de 2013 de *El País*.
- SOLÉ BLANCH, J., «El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional», *Teri* 32/1, 2020, pp. 101-121.
- SPANG, K., «Humanidades y retórica», en ALVIRA, R.; SPANG, K., *Humanidades para el siglo XX*, Eunsa, Pamplona, 2006, pp. 125-148.
- TEJADA, J.; RUIZ, C., «Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones», *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 18/1, 2020.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO, *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2001.
- ZORNOZA, J., «La formación del jurista a mediados del siglo XXI. Más preguntas que respuestas», *Eunomía* 22, 2022, pp. 476-483.
- ZABALZA, M.A., «Ser profesor universitario hoy», *La cuestión universitaria* 5, 2009, pp. 68-80.