



## Sobre el sentido y funciones de la educación y la universidad: reflexiones y notas con perspectiva histórica a propósito de la ciencia jurídica

ON THE MEANING AND FUNCTIONS OF EDUCATION AND THE UNIVERSITY:  
REFLECTIONS AND NOTES FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE  
ON LEGAL SCIENCE

**María José González Ordovás**

Catedrática de Filosofía del Derecho

Universidad de Zaragoza

[mjgonza@unizar.es](mailto:mjgonza@unizar.es)  0000-0001-5583-5409

Recibido: 17 de abril de 2025 | Aceptado: 16 de junio de 2025

### RESUMEN

El presente trabajo trata de dar respuesta a dos cuestiones que, por paradójico o sorprendente que pueda resultar, están volviendo a ser planteadas. El título recoge ambos interrogantes: ¿para qué la Universidad? ¿Para qué la educación? Desde diferentes sectores y perspectivas se viene poniendo en duda la importancia de una y otra, pero además, también se pone en tela de juicio el papel de las Humanidades en la formación en general y en la universitaria, en particular. La prematura fiebre especializadora y utilitarista en el grado en Derecho tiende a expulsar, o a ahogar, la enseñanza-aprendizaje de todas aquellas disciplinas que no vean traducción directa en el mercado laboral, identificando de forma no neutra sociedad y mercado. Todo lo relativo al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y Bolonia no pueden quedar al margen de esa reflexión. Y, por supuesto, sin descuidar la notable influencia ejercida por el modelo de formación universitaria sobre la democracia.

### ABSTRACT

This work tries to answer two questions that, however paradoxical or surprising it may be, are being raised again. The title includes both questions: why the University? Why education? From different sectors and perspectives, the importance of one or the other has been questioned, but in addition, the role of the Humanities in education in general and in university education, in particular, is also called into question. The premature specialization and utilitarian fever in the Law degree tends to expel, or stifle, the teaching-learning of all those disciplines that do not see direct translation in the labor market, identifying society and market in a non-neutral way.

### PALABRAS CLAVE

Educación  
Especialización  
Democracia  
Derecho  
Ciencia jurídica  
Espacio Europeo de Educación Superior  
Sociedad  
Mercado

### KEYWORDS

Education  
Specialization  
Democracy  
Law  
Legal science  
European Higher Education Area  
Society  
Market

---

Everything related to the European Higher Education Area (EHEA) and Bologna cannot be left out of this reflection. And, of course, without neglecting the notable influence exerted by the university training model on democracy.

“Las tres tareas para las que se necesitan educadores.  
Se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar,  
y se ha de aprender a hablar y a escribir.  
El objetivo de estas tres cosas es una cultura democrática”  
Nietzsche, *El ocaso de los ídolos*.

## I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PERSPECTIVA

Desde la fundación de las primeras Universidades allá por el siglo XI<sup>1</sup> hasta ahora muchos han sido los sucesos y los cambios. Sin embargo, no todo se ha visto alterado, es el caso de la constante reflexión de los universitarios en torno a la Universidad en su afán de adaptarla a los tiempos y en su empeño de hacerla cada día mejor. Unamuno, Giner de los Ríos y Ortega son sólo algunos de los pensadores de nuestro país que reservaron un lugar destacado en su obra para cavilar sobre ella. Esa mantenida inquietud se ha profundizado y agudizado, así es muy probable que en el pasado hubiera sorprendido mucho más de lo que pueda extrañar hoy la pregunta ¿para qué la Universidad? Pero si tal interrogante tiene pleno sentido es porque lo que en realidad nos preocupa son dos asuntos estrechamente relacionados: ¿para qué la educación? y ¿qué Universidad? Sólo meditando sobre estas últimas cuestiones estaremos en condiciones de dar una respuesta a la primera: ¿para qué la Universidad?

Por supuesto, es posible reflexionar sobre la Universidad, sobre su presente y su futuro sin detenerse en el tema de la educación. Ésa sería una opción del todo factible y legítima, sin embargo, optamos aquí por encuadrar la educación universitaria en un marco general pues la universitaria no deja de ser la etapa superior de un proceso mucho más largo. La educación es un camino que acompaña al hombre a lo largo de todas las etapas de su vida, pues no sólo es educación la reglada, aunque será de ésta de la que nos ocupemos porque ahí se integra nuestro cometido. Asumimos el parecer de Kant cuando afirma que “el hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas” (Kant, Pestalozzi y Goethe, 2003, p. 5). Pues bien, esta breve reflexión se enmarca precisamente en la perenne discusión a propósito de una de éstas ideas.

Todas las fases que conforman la educación que culmina en la universitaria poseen unos rasgos comunes que, como directrices, han de marcar el itinerario completo. En 1915 John Dewey los analizaba en su trabajo, *Democracia y Educación. Una introducción*

---

1. Aunque las fechas pueden variar ligeramente según se tenga en cuenta el año de su fundación o el de su reconocimiento, hay acuerdo en que la Universidad más antigua de Europa y, por tanto, del mundo, es la de Bolonia, creada en 1088, seguida de la de Oxford en 1096, la Sorbona en 1150, la de Padua en 1222 y en 1248 la de Salamanca, primera de las españolas. En ese proceso en el que las principales ciudades del continente se fueron dotando de centros de estudios generales habría que esperar a 1542 para que se fundara la Universidad de Zaragoza.

a la filosofía de la educación, imprescindible desde entonces en todo estudio sobre la materia. En él se concibe y defiende una educación enfocada desde y hacia la democracia ciudadana de forma compuesta como necesidad de la vida; como función social, como dirección y como crecimiento (Dewey, 2020, pp. 13-56). Únicamente a través de la convergencia de esos cuatro parámetros la educación puede llegar a ser lo que es, una senda de formación y superación individual que precisa del conjunto de la sociedad de la cual parte y a la cual revierte.

Por su mirada pionera respecto al medio ambiente físico y social y a su concepción transversal e integral de la educación, podría decirse que Dewey es un adelantado a su tiempo. De hecho, la vigencia de sus reflexiones ayuda a comprender la importancia personal y colectiva que ha de seguir confiriéndose a la educación, en todos y cada uno de sus periodos. Hemos de estar siempre atentos al hecho de que no es sólo que la sociedad continúa existiendo por la transmisión y la comunicación, sino que más allá de ello “la sociedad existe en la transmisión y en la comunicación” (Dewey, 2020, p. 15), sin ambas no es posible la renovación de la vida intelectual, artística, científica o técnica. O, dicho de otro modo, sin ellas no es posible la vida. Y ello, que siempre ha sido así, cobra especial relevancia en las sociedades complejas como la nuestra puesto que, a medida que ha ido aumentando la complejidad de sus estructuras y recursos, ha aumentado también “la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional” (Dewey, 2020, p. 20).

Pero antes igual que ahora, si algo requiere la educación es tiempo, pues la idea de educación misma “es una idea de devenir, es la concepción de que las cosas (...) no nacen de repente ni fenecen en un punto; por el contrario, son siempre desviación de algo anterior, preparación de algo que sobreviene y que es ello mismo transformado. Las cosas no son, devienen” (Ortega y Gasset, 1906). Por ello la educación, y muy especialmente la universitaria, es preparación, una preparación que asume ese devenir de las cosas pues sólo desde esa conciencia se producirá la adquisición de conocimientos y el desenvolvimiento de capacidades para las que además se requiere la interacción permanente entre el individuo y el grupo. En ese sentido puede decirse que la educación es crecimiento pues, en atención a la conocida máxima de Hesíodo, siendo importantes los conocimientos que la educación nos aporta, lo esencial de la educación es que ayuda a la persona a aprender lo que es capaz de ser. Y en esa tarea tan importante como el fin es el medio, el método o proceso en que se estructura y despliega la educación.

Nunca resulta redundante hacer hincapié en la íntima conexión existente entre educación y democracia, pero en tiempos como éstos, donde la democracia real no coincide con la formal y ni siquiera la formal está generalizada o garantizada, tiempos en que la crisis, fragilidad y erosión de la democracia se ha convertido en obligado tema de reflexión, es especialmente importante recalcar la correlación entre una y otra. Como destaca Dewey, “la devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar” (Dewey, 2020, p. 81), tan es así que la democracia de una sociedad puede medirse por el tipo de educación que preconice:

Una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la in-

teracción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden (Dewey, 2020, p. 91).

En nuestra época, Marta Nussbaum ha tomado el testigo de Dewey pues, pese al tiempo transcurrido, sus inquietudes en lo que a educación y democracia respecta son similares, aunque la preocupación va en aumento. No en 1914 sino en 2010, casi un siglo después, Nussbaum percibe una “crisis silenciosa”. Casi un oxímoron con el que a da nombre a “una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial (...) Una crisis que pasa prácticamente inadvertida– (...) una crisis que puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación”. Pero ¿cuál es el motivo de tal crisis? Resulta tentador pensar que son motivos presupuestarios y que es la escasez de financiación la que impide el desarrollo óptimo de la educación. Sin embargo, al margen de las posibles carencias padecidas en ese capítulo en algunos países, la causa de tal crisis es de otra naturaleza, una menos matemática pero más silenciosa y perniciosa: “se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes (...) Se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (...) Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para tal fin” (Nussbaum, 2010, pp. 19, 20 y 29).

De algún modo, esa “crisis silenciosa” nos interpela y lleva a preguntarnos si ha surgido de la nada y por carecer de aviso previo nos ha cogido desprevenidos y desprovistos de medios y medidas. Lo cierto es que, a juzgar por algunas reflexiones en *De la democracia en América*, no puede decirse que se trate de un mal aparecido por generación espontánea, bien al contrario, sus raíces se hunden hasta el nacimiento mismo de la democracia moderna. Así, según Tocqueville:

Hay muchas maneras de estudiar. Encontramos en una multitud de hombres un gusto egoísta, mercantil e industrial por los descubrimientos del espíritu que no puede confundirse con una pasión desinteresada (...) existe un deseo de utilizar los conocimientos y un puro deseo de conocer (...) Es ese amor ardiente, orgulloso y desinteresado por la verdad el que conduce a los hombres (...) hacia las ideas originarias (...) La mayoría de los hombres que forman las naciones están ansiosos por los bienes materiales (...) y sólo se preocupan por los medios para cambiar su fortuna y aumentarla. Para los espíritus así dispuestos, todo método nuevo que lleva por un camino más corto a la riqueza, toda máquina que abrevie el trabajo, todo instrumento que disminuya los gastos de producción, todo descubrimiento que facilite los placeres o los aumente, les parece el más magnífico esfuerzo de la naturaleza humana. Es principalmente por esa vía por la que los pueblos democráticos se adhieren a las ciencias (...) Tened en cuenta que cuanta más democrática, iluminada y libre sea una nación, más crecerá el número de los interesados en el genio científico y más provecho darán



a la industria los descubrimientos inmediatamente aplicables (...) Es fácil ver que, en una sociedad organizada así, el espíritu humano sea insensiblemente conducido a despreciar la teoría y que, por el contrario, debe sentirse empujado por una energía sin igual hacia la práctica (...) Es necesario retener al espíritu humano en la teoría (...) las luces que nos iluminan pueden poco a poco oscurecerse. A fuerza de encerrarse en la aplicabilidad, se perderían de vista los principios (Tocqueville, 2019, pp. 301-303).

Y, por otro lado, ¿es la alerta planteada por Nussbaum con 'su crisis silenciosa' alarmista y pesimista o plasma con realismo la situación actual en las universidades de las disciplinas no científico-técnicas? Pues, si atendemos a lo afirmado por Peter Sloterdijk respecto al 'capitalismo especulativo' y el 'capitalismo como religión' parece que Nussbaum no incurre en exageración, ya que, "la forma de vida 'nación democrática' sobrevive sólo cuando equilibra la semántica del interés propio y de la autopreferencia con la semántica de la libertad para otra cosa y del tener-algo-que dar" (Sloterdijk, 2007, p. 310).

Sea como fuere, la respuesta dependerá de hasta qué punto se valore la estabilidad democrática, pues ni siquiera en el supuesto de que la única o principal aspiración de un sistema democrático sea el crecimiento económico puede permitirse el dudoso lujo de menospreciar o minusvalorar la aportación de la cultura humanístico-política a promover o consolidar tal crecimiento. Y no sólo porque sembrando una cultura de la crítica y la autocritica razonada y argumentada se contribuye a evitar el dominio de tiranías individuales o colectivas, disminuyendo así el riesgo de atrocidades como la Historia muestra, sino porque únicamente los ciudadanos de verdad libres, con criterio y responsabilidad individual, están en condiciones de contribuir a crear y distribuir esa riqueza con perspectiva de futuro. La técnica proporciona conocimientos especializados, pero ni puede ni debe adentrarse en valoraciones ajenas a su especialidad.

Ese marginar a las disciplinas no estrictamente técnicas, esto es, todas las humanísticas y parte de las sociales (entre las que se encontraría la Filosofía del Derecho), responde a dos ideas subyacentes. Primera, "no se pone en tela de juicio el paradigma general del progreso de las ciencias y de las técnicas, al cual parecen servir de eco totalmente natural el crecimiento económico y el desarrollo del poder sociopolítico. Se admite como evidente que el saber científico y técnico se acumula, todo lo más que se discute es la forma de esta acumulación; unos la imaginan regular; continua y unánime, otros periódica, discontinua y conflictiva" (Lyotard, 1993, p. 92). Y gracias a esa acumulación es por la que "estamos dominados por la ciencia".<sup>2</sup> A propósito de la consolidada identificación entre verdad y ciencia que subyace a tal marginación, sería un error inexcusable obviar la reflexión que, casi a modo de advertencia, expone Habermas y es que "son ambivalentes las consecuencias políticas de la autoridad de que goza la ciencia en las sociedades desarrolladas. Por una parte, la fe tradicionalista no puede resistir la exigencia de justificación discursiva, generalizada por el despliegue de la ciencia moderna; por otra parte, efímeras síntesis populares de informaciones parceladas, que reemplazan a las interpretaciones globales, refuerzan la autoridad de la ciencia en abstracto. De ese modo, la instancia 'ciencia' puede incluir tanto

2. Ese dominio no es de ahora, ya en 1930 dice Robert Musil: "estamos dominados por la ciencia, y ni siquiera un analfabeto se salva de su influjo, porque también el aprende a vivir con innumerables cosas de ciencia innata" (2016, p. 308).

la crítica acérrima a las estructuras del prejuicio cuanto el esoterismo de nuevo cuño de peritos y técnicos. Si las ciencias se imponen y se afirman con el ropaje del científicismo, puede llegar a prevalecer una actitud positivista que sirva de puntal a la despolitización de lo público” (Habermas, 1999, p. 146).

Sea como fuere, al margen de la pertinencia de una división de los diferentes saberes según respondan a un ‘método científico’ o no<sup>3</sup>, tan ingenuo como conferir a los saberes técnicos el monopolio de la mejora de la humanidad sería el atribuir al humanismo el papel de ‘salvador’. Con su característica incisiva carga de profundidad, Peter Sloterdijk considera que “el humanismo, tanto en el fondo como en la forma, tiene siempre un ‘contra qué’, pues supone el compromiso de rescatar a los hombres de la barbarie”. Pero eso en modo alguno lo convierte en inocente

quien hoy pregunta por el futuro de la humanidad y de los medios de humanización, lo que en el fondo quiere saber es si sigue habiendo esperanzas de tomar bajo control las actuales tendencias asilvestradoras del hombre (...) El tema latente del humanismo es, pues, la domesticación del hombre; su tesis latente: una lectura adecuada amansa (...) ¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al ser humano, si hasta ahora sus esfuerzos para autodomesticarse a lo único que en realidad y sobre todo le han llevado es a la conquista del poder sobre todo lo existente? (Sloterdijk, 2000, pp. 32, 32 y 52).

Segunda, la aportación a la creación de riqueza de las disciplinas técnico-científicas, gracias al carácter acumulativo antes citado, está garantizada. Nada que ver con la contribución a tal fin del resto de los saberes que, bien por ser especulativos, artísticos o sometidos a interpretación están lejos de ser valorados como un activo.

El humanismo no es pues la panacea, pero ¿acaso sin él puede algo ser mejor o ir a mejor? ¿Puede darse sin él eso que pleonásticamente denominamos pensamiento crítico? (como si acaso fuese posible que el pensamiento no sea crítico) A él se recurre como remedio con poderes curativos que todo lo puede resolver, pero ¿qué ha de entenderse por pensamiento crítico? Según la profesora Hooks,

el pensamiento crítico implica, en primer lugar, descubrir el quién, el qué, el cuándo, el dónde y el cómo de las cosas (...) y luego usar ese conocimiento de forma que nos permita determinar qué es lo más importante (...) El pensamiento crítico es un proceso

---

3. El polifacético Peter Brian Medawar se mostró siempre muy crítico respecto a la clásica separación de las disciplinas según fuese su dependencia o independencia del “método científico”: “¿Existe algo semejante a una ‘mente científica’? Creo que no. ¿O existe el método científico? Nuevamente, creo que no. ¿Cuáles son exactamente los términos del contrato de un científico con la verdad? Esta es una pregunta importante, pues según la interpretación del proceso científico que juzgo como la más plausible, el científico, lejos de ser un hombre que nunca se aparta a sabiendas de la verdad, siempre está *contando cuentos*, (...) cuentos que pueden aludir a la vida real, pero que tienen siempre que ser sometidos a prueba muy escrupulosamente para ver si en realidad es así. (...) Se ha dicho a menudo que el acto de creación es el mismo en las artes que en la ciencia: ciertamente, ‘tener una idea’ –la formulación de una hipótesis– se asemeja a otras formas de actividad inspirada en las circunstancias que la favorecen, la manera repentina en que se produce, la totalidad de la concepción que supone y el hecho de que los sucesos mentales que conducen a ella se producen por debajo de la superficie de la mente (1969, pp. 171, 172 y 209). (La cursiva del fragmento es del autor).

interactivo que exige la participación tanto del profesor como de los estudiantes (...)  
Mantener la mente abierta es un requisito esencial. (Hooks, 2022, pp. 19-21)

El ‘pensamiento crítico’ es el puente entre educación y democracia, del encuentro entre ambos depende, en buena medida, el desarrollo libre de la persona y del grupo. Por ello nos detendremos, siquiera brevemente, en la etapa universitaria o superior de esa educación para preguntarnos ¿qué es Universidad?, ¿qué Universidad?

Hago mía la idea sobre la institución universitaria que el profesor Cerezo Galán propugna. De manera que la Universidad sería a un tiempo:

- la totalidad de las personas integradas en la tarea del saber, igual los que enseñan que los que aprenden;
- la universalización de los intereses en juego, a la sazón, el crecimiento del saber, la ciencia y el bien cultural y moral de los individuos;

y especialmente

- “la integración de las ciencias particulares y de las distintas ramas profesionales y técnicas en una idea general e integral acerca del mundo, y en una actitud, no menos universal, de la dignidad y la excelencia humana” (Cerezo Galán, 2003, pp. 34 y 35).

Pues es “este saber progresivo, autocrítico y comunicativo, ligado a una idea general del mundo y a una actitud humanista lo que caracteriza el espíritu universitario. No basta la ciencia más estricta, ni la más exigente especialización y profesionalización, ni la dedicación más abnegada a la investigación, la enseñanza y el estudio, para cualificar la Universidad si falta en ella lo que constituye su alma y la constituye realmente en alma mater, una actitud teórica y prácticamente universal y universalizadora” (Cerezo Galán, 2003, p. 36).<sup>4</sup>

Pero en el intento de aproximarnos a la realidad social del momento en que vivimos hemos de ser conscientes de que universidades hay muchas, generalistas, especializadas, laicas, de confesiones religiosas<sup>5</sup>... nuestro punto de partida, ocupación y preocupación mayor es la Universidad pública, si bien muchas de las reflexiones que aquí se planteen a propósito de la Universidad sirven por igual para la Universidad pública y la privada pues, aunque ciertamente existen diferencias como, por ejemplo, sobre la

4. El profesor Torralba (2022) realiza la importante y loable labor de identificar y tratar de reparar los daños que la tradición de la educación humanista viene sufriendo en la formación universitaria.

5. “En España hoy hay 62 universidades presenciales que imparten grados en derecho (sobre un total de 83 universidades). Derecho pertenece a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, la cual acumula casi la mitad de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, cerca de ciento treinta mil en el curso 2020-21”. Para una información más detallada y analizada al respecto cfr. Salvador Coderch, Pablo (2022, p. 406).

financiación o los destinatarios a los que pueden ir dirigidas, también son importantes los rasgos en común<sup>6</sup>.

Sobre lo que sea la Universidad hallamos en la literatura española dos ideas, en cierto modo, contrapuestas. Por un lado, la de Giner de los Ríos para quien el de Universidad es un concepto histórico, o, dicho de otro modo, “no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; un factor eterno, indispensable de la vida social (...) Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo” (Giner de los Ríos, 1969, p. 122).<sup>7</sup> Por contra, Ortega y Gasset apunta a una noción más bien esencialista de la Universidad en su conocida obra *Misión de la Universidad*. A su juicio: la Universidad debe responder a los siguientes lemas

- a) “La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio.
- b) Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto –situarlo a la altura de los tiempos. Por tanto, la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales.

Éstas son:

Física (...); Biología (...); Historia (...); Sociología (...); Filosofía (...)

- c) Hay que hacer del hombre medio un buen profesional (...)
- d) No se ve razón ninguna densa para que el hombre medio necesite ni deba ser un hombre científico” (Ortega y Gasset, 1976, pp. 59 y 60).

Lo cual no obsta para que el propio Ortega admita que “la ciencia es la dignidad de la Universidad, más aún (...) es el alma de la Universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo. Todo esto va dicho en la afirmación de que la Universidad es, además, ciencia” (Ortega y Gasset, 1976, p. 87).

A medio camino entre la coyuntura y el dogma contamos de nuevo con el parecer del profesor Cerezo Galán quien aboga por la construcción y defensa de una Universidad que “a partir de la tarea histórica de la Universidad como institución de enseñanza superior, y teniendo en cuenta los radicales que componen tal enseñanza, a saber, la ciencia y el humanismo, cabe inferir un sentido inmanente de la vida universitaria, como institución superior de cultura, que la ponga al abrigo de toda veleidad histórica y de toda tentación totalitaria” (Cerezo y Galán, 2003, p. 29).

Derrida aún da un paso más allá y, desde un planteamiento académico pero también político defiende que todas las universidades contemporáneas habrían de ser “sin con-

---

6. No compartimos algunas de las tesis principales sostenidas por F. Lostao Crespo, entre otras aquella según la cual las Universidades de titularidad pública y privada van dirigidas al mismo “mercado” pues, para una elevada proporción de los estudiantes, optar a la oferta universitaria privada no es posible a causa de sus tarifas. Al respecto cfr., Lostao Crespo, Fernando (2022)

7. Para conocer con algo más de detalle lo novedoso de las aportaciones de Giner de los Ríos en materia de enseñanza y aprendizaje resulta especialmente recomendable el trabajo de Monés i Pujol-Busquets, Jordi (2000, pp. 59-68).



dición". Lo que significa que, a toda Universidad, con independencia del tipo de sociedad y Estado en que se halle

se le debería reconocer (...) además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad* (...) Sin duda, el estatus y el devenir de la verdad, al igual que el valor de la verdad, dan lugar a discusiones infinitas (verdad de adecuación o verdad de revelación, verdad como objeto de discursos teórico-constatativos o de acontecimientos poético-performativos, etc) (...) La Universidad debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica (...) frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos (...) Este principio de resistencia incondicional es un derecho que la Universidad misma debería a la vez *reflejar, inventar y plantear*, lo haga o no a través de las facultades de Derecho o en las nuevas Humanidades (Derrida, 2002, pp. 9, 10 y 12).

Con esa irrenunciable aspiración de fondo que reclama autonomía universitaria,, pensando en los lugares en que el poder político se arroge la dirección y orientación de las universidades haciendo de ellas un uso instrumental, –como ya Bertrand Russell se encargara de denunciar<sup>8</sup>-, toda labor universitaria, para que verdaderamente lo sea, ha de desarrollarse con arreglo a unas pautas al margen de posibles particularidades. Tomamos como referencia las enunciadas por Laín Entralgo por ser lo suficientemente claras, exigentes y universalizables como para servir de modelo:

- Primero: “el amor intelectual a las realidades creadas: la Naturaleza, el hombre, las acciones y las obras humanas. Una sociedad donde no exista verdadero interés por saber lo que son y han sido las cosas –una roca, un contrato, el movimiento de un infusorio– construirá, a lo sumo, simulacros de Universidad, no Universidades propiamente dichas. Ciencia y docencia son los dos objetos fundamentales de la institución universitaria, y los dos parecen imposibles sin la existencia de ese amor intelectual a la realidad (...)
- Segundo: la capacidad de entrega al cumplimiento de una obra intelectual. No basta amar intelectualmente la realidad; es preciso que ese amor sea eficaz, que nos conduzca a empeñarnos con humildad en saber todo lo que los demás hombres han hecho (...)
- Tercero: la prontitud a la cooperación (...) La institución universitaria nació tanto del afán de saber y aprender como de un espíritu de comunidad social” (Laín Entralgo, 1952).

---

8. “El hombre o la mujer que va a desempeñar un puesto docente oficial no debe ser obligado a ostentar las opiniones de la mayoría (...) La uniformidad de criterio en los maestros no debe ser buscada, sino, a ser posible, evitada, ya que la diversidad de opiniones entre los preceptores es esencial en cualquier educación sana (...) Una de las cosas más importantes que se debe enseñar en los centros docentes de una democracia es la actitud de sopesar argumentos, y el tener una mente abierta y preparada de antemano a aceptar el argumento que parezca más razonable”, (Russell, 2008, p. 240).

## II. ¿QUÉ UNIVERSIDAD Y PARA QUÉ CIENCIA?

Al hilo de la reflexión, a propósito de la relación entre universidad y democracia nos hemos preguntado ¿qué Universidad? Y aunque en una primera impresión pueda tacharse de romántica o ilusoria seguir sosteniendo lo que en su día dijera Juan Ramón Jiménez, como él, yo también “me atrevería a decir que es mucho más importante en una Universidad despertar ambición o ilusión en un discípulo que exigirle perfección en los estudios que está practicando” (Jiménez, 1982, p. 372). Dada la velocidad de los cambios legislativos y la irrupción, también en el Derecho, de la Inteligencia Artificial, ¿qué puede igualar o sustituir a un docente universitario que “armado de cierto entusiasmo”<sup>9</sup> sea capaz de contagiarlo, acompañado de un desconcierto provechoso ante la complejidad y la perplejidad? Es posible que eso suponga ir un poco a contracorriente, de hecho, hay quien hace décadas entonaba ya el réquiem por el profesor. Me refiero a Lyotard<sup>10</sup> aunque tal vez fuera porque él no pudo llegar a conocer las transformaciones de estos tiempos digitales y la renovada necesidad de los maestros. Aunque todos tenemos una preñación de lo que es un maestro y, sobre todo, de lo que no lo es, tomaré de Montaigne su noción por seguir reflejando, pese al tiempo transcurrido, lo esencial de la figura pues hoy apremia que el maestro “haga que todo lo pase (el discípulo) por su tamiz sin alojarle cosa alguna en la cabeza por simple autoridad y crédito. Que no sean principios para él los principios de Aristóteles, como tampoco los de los estoicos o epicúreos. Que le proponga esa diversidad de juicios: escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Sólo los locos están seguros y resolutos” (Montaigne, 2014, p. 173). Ésa, la enseñanza en la duda, es la que yo tengo por enseñanza verdaderamente superior, universitaria, y no si únicamente

nos esforzamos por llenar la memoria y dejamos vacío el entendimiento y la conciencia. Así como los pájaros van a veces en busca del grano y lo llevan en el pico sin probarlo para alimentar con él a sus polluelos, así nuestros maestros picotean la ciencia en los libros poniéndosela en el borde de los labios solamente, para desembucharla sin más, lanzándola al viento (Montaigne, 2014, p. 186).

Pero además de la autorizada voz de algunos pensadores a lo largo de la Historia, el asunto requiere también conocer la mirada de las Universidades: qué entienden que son y qué creen que deben ser. Ese parecer institucional, entre el ser y el deber ser, que perfila el horizonte universitario es el que recoge el Documento, de 26 de enero de 2021, aprobado por la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (C.R.U.E.) A juzgar por algunos párrafos de auto-reivindicación y auto-afir-

9. *Ibidem*. Declaración de principios que casa bien con el artículo 18 de los Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza, “En el nombramiento de profesores se atenderá, en primer término, a su vocación, a la severidad y probidad de su conducta y a sus dotes de investigadores y expositores. Todo profesor podrá ser removido cuando perdiere algunas de estas esenciales condiciones”, *Bases y Estatutos de la Institución libre de Enseñanza*, Madrid, 31 de mayo de 1876, <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000050464>

10. “Lo que parece seguro es que (...) la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor” (Lyotard, 1993, p.112).

mación<sup>11</sup> se diría que hay algo de legítima defensa en el texto, probablemente originada por críticas provenientes de muy diversos sectores sociales y económicos, incluidas las legítimas y justificadas críticas nacidas de quienes, siendo parte de la Universidad, no comulgan con ciertas decisiones, en particular, o con el rumbo elegido, en general.

Sirva lo dicho por sus máximos representantes para conocer cuáles son las principales preocupaciones de las universidades:

las universidades se enfrentan a múltiples nuevos desafíos. A medida que la globalización, las nuevas tecnologías y los grandes retos del siglo XXI (envejecimiento, igualdad de género, cambio climático, sostenibilidad, etc.) adquieren un papel cada vez más importante, las universidades tienen que asumir un liderazgo que, a su vez, exige una profunda transformación de la propia institución, y un giro político decidido hacia la flexibilización de los procesos normativos (...) Las funciones propias de la Universidad, docencia, investigación y transferencia al entorno social, económico y cultural siguen estando plenamente vigentes en el siglo XXI, pero la Universidad se debe redefinir como un espacio en constante cambio que ha de contribuir a la transformación de las sociedades y a colaborar en la resolución de los problemas que la afectan, comprometiéndose activamente con los grandes retos de nuestro tiempo.<sup>12</sup>

Como se ve, la Universidad se encomienda a sí misma funciones y responsabilidades que van mucho más allá de lo académico y científico generando de ese modo para sí misma obligaciones de difícil cumplimiento, con el consiguiente riesgo de que, caso de no lograr tan altos propósitos, aparezcan o aumenten los reproches como respuesta al fracaso. Al margen de ello, dada su enorme trascendencia, merece mención aparte el análisis de lo que para la Universidad ha supuesto y supone el Espacio Europeo de Educación Superior que, a la manera del despotismo ilustrado, se decidió por ella, para ella, pero sin ella. A esa cuestión dedicamos el siguiente apartado.

### **III. A PROPÓSITO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR CON ESPECIAL ATENCIÓN A LAS CIENCIAS JURÍDICAS**

Si en toda ocasión es importante conocer el contexto en que se desenvuelven nuestros actos, cómo lo iba a ser menos cuando, como en nuestro caso, la tarea docente e investigadora del profesor universitario viene, en buena medida, definida y reglada desde y por el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por ello parece oportuno reservarle un lugar, siquiera breve, al comienzo de esta Memoria para que, desde el principio sea claro cuál es el marco en que desarrollamos nuestro trabajo, en qué momento de su implantación nos encontramos y cuáles son los objetivos perseguidos.

---

11. "La Universidad tiene la capacidad de transformar la sociedad y un potencial formidable para dirigir el cambio necesario para hacer frente a todos estos retos, desde unas universidades abiertas e inclusivas y comprometidas con la transparencia de sus actividades, con los principios de democracia y libertad, con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la ejemplaridad y los valores éticos que deben regir la institución", Universidad 2030. Propuesta para el debate, Documento aprobado por la Asamblea General de la CRUE, 26 de enero de 2012: [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE\\_UNIVERSIDAD2030\\_VERSION-DIGITAL.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf), pág. 3.

12. *Ibidem* pág. 4.

Sin mediar consultas previas a las Universidades, el 19 de junio de 1999<sup>13</sup>, los ministros y secretarios de Estado europeos responsables de la educación superior firmaron la declaración de Bolonia en la que se adoptaba la decisión de implantar un sistema educativo europeo de calidad con la idea de permitir el reconocimiento mutuo de los títulos universitarios en los países firmantes. Para lo cual era preciso homogeneizar los itinerarios curriculares, permitir equivalencias entre materias y títulos y favorecer la movilidad de estudiantes y profesores. El llamado Plan Bolonia se ha basado en cinco elementos centrales:

- armonización
- transparencia
- sistema de créditos transferibles (*ECTS European Credit Transfer and Accumulation System*)
- movilidad
- competitividad

Todo el sistema ha girado *ab initio* en torno al eje central de las competencias, la idea de conocimiento cedió el paso a la de competencias. No se trata de un cambio menor pues, de ser concebida como la depositaria y creadora del saber ha pasado a convertirse y ser tratada como en un “factor movilizador del mercado laboral” (Garrido Rivera, 2021, p. 70) o, si se prefiere en sentido más amplio, profesional.

Como puede fácilmente inferirse las críticas a dicha transformación provienen, especialmente, de aquellos ámbitos del saber no directamente vinculados con la industria o la ‘creación de riqueza’ y que, en consecuencia, no constituyen el núcleo de la vida universitaria como, en buena medida, sí lo fuera en otros tiempos. Nos referimos, por supuesto, a las Humanidades, si bien no puede negarse que también las ciencias sociales se han visto afectadas, y, dentro de éstas, de una manera especial, aquellas disciplinas generalistas o formativas, que no se corresponden directamente con una especialidad demandada por el mercado de trabajo.

Guiada por el criterio de autoridad, me referiré a algunas valoraciones críticas a ese respecto, comenzaré por las de los profesores Fernández Buey y Llovet. A juicio de Fernández Buey (2009, pp. 242 y 243), vendrían a ser nueve las razones que, promovidas por el plan Bolonia, no habrían redundado en la mejora o excelencia de la calidad de la enseñanza universitaria, como era su propósito, sino lo contrario:

- el establecimiento progresivo de *numerus clausus*
- la desviación de vocaciones por la exigencia de calificaciones medias unilateralmente decididas que perjudican la calidad de la enseñanza en otras facultades
- el desplazamiento de los intereses académicos y científicos a medio y largo plazo en favor de las necesidades del mercado de trabajo a corto plazo
- la prolongación de las enseñanzas medias en el primer ciclo universitario

13. Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-losministros-europeos>



- la consideración de pretensiones corporativas provenientes de los colegios profesionales
- la excesiva carga de gestión del personal docente
- la multiplicación de pruebas y exámenes<sup>14</sup>
- la obstaculización del principio de autonomía universitaria con base en criterios de financiación
- la priorización de la relación de la universidad con la empresa frente a la reducción del vínculo universidad-sociedad

No muy diferente de esa opinión, el profesor Llovet defiende sus reparos frente a Bolonia y bien podrían resumirse así:

- no se persigue no es una unidad de conocimientos sino una “homologación de titulaciones”
- la duración de los grados de la macroárea de Humanidades fue fijada en cuatro años, “dada la escasa preparación de nuestros estudiantes de secundaria, cabría ahora discutir si los grados no deberían durar cinco o seis años, como ocurre en varias carreras no humanísticas”
- la implementación de los ECTS, para cuyo cálculo se tienen en cuenta, además de las horas lectivas presenciales, las del trabajo personal de los estudiantes y las de las prácticas resulta más apropiado para los estudios no humanísticos
- la promoción para la cooperación europea al objeto de garantizar la calidad de la Educación Superior puede ser “vana” habida cuenta de la inexistencia de iniciativas o planes concretos a ese respecto
- la promoción de una dimensión europea de la Educación Superior, literalmente buscada Bolonia puede acabar convertida en “una expresión tan hueca como la anterior, dada la enorme desigualdad en la calidad y condiciones de la enseñanza entre la media de unos países europeos y otros” (Llovet, 2014, p. 194).

Así se percibe y valora desde las Facultades de Humanidades, y ¿desde las del Derecho? ¿Es visto el proceso del mismo modo? Al decir del profesor Laporta, “el resultado de la aplicación de los criterios el proceso de Bolonia a los estudios de Derecho en España es un puro discurso retórico que no acierta a ocultar, y mucho menos a cambiar, los graves problemas degenerativos que están padeciendo estos estudios. Bolonia es un puro espejismo si no se resuelven antes los problemas de masificación de nuestra carrera y no se piensan con rigor los perfiles adecuados al jurista que ha de enfrentar los retos del siglo XXI” (Laporta, 2010, p. 10). Por su parte, la apelación del profesor Atienza al “mal-

---

14. La crítica al exceso de exámenes precede al Plan de Bolonia. Michel Villey, por ejemplo, relacionó con anterioridad a dicho Plan la obligatoriedad de numerosas pruebas escritas a los estudiantes con la proliferación de manuales. Con ellos los profesores tratan de sintetizar y facilitar la enseñanza de las distintas materias a sus alumnos. A su juicio ello constituye un error y contribuye al declive de la enseñanza superior. “La práctica incesante de exámenes, es la dictadura de los manuales y de la ciencia preconcebida, la dictadura del error reinante, el hundimiento en el río”, (Villey, 1995, p. 135). A día de hoy, el escaso tiempo asignado a cada materia por planes de estudios recortados ha convertido el recurso a manuales y/o apuntes en un hábito casi imperativo si se aspira a “agotar el temario”.

hadado Plan Bolonia” (Atienza, 2022, p. 366) deja poco margen para las dudas. Con anterioridad a su desarrollo e implantación hubiera sido deseable la realización de estudios preliminares individualizados de las diferentes titulaciones dejando a salvo las peculiaridades de cada una de ellas. Y no como concesión a la tradición o corporativismo sino porque dan razón de su diferente naturaleza y porque lo compartido por todas, aun siendo mucho no es argumento suficiente para una homogeneización ‘indiscriminada’ de los estudios superiores al margen de la diferenciada duración de las titulaciones.

Sin perder de vista tales críticas, tomadas en consideración como advertencias sobre debilidades del sistema que han de ser corregidas, es un hecho que desde aquella Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 hasta hoy han sido muchos los documentos suscritos y los pasos dados en pos de la creación de un sistema europeo de educación superior<sup>15</sup>. Como se desprende de esos y otros análisis, nadie podía esperar que se tratase de un camino fácil, de hecho, ni lo ha sido ni lo está siendo, pues la

---

15. He aquí una cronología de los principales documentos y compromisos relativos al EEES:

Carta Magna de las Universidades Europeas (18 de septiembre de 1988). Disponible en: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/spanish>.

La *Magna Charta Universitatum* fue firmada por 388 rectores de universidades europeas en 1988, con el objetivo de crear una comunidad universitaria internacional que comparta los mismos valores e intereses:

Declaración de la Sorbona (1998). Disponible en: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne](http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne). Comunicado de Praga (mayo de 2001). Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>. Consejo Europeo de Barcelona (2002). Conclusiones de la Presidencia. Disponible en: <https://cordis.europa.eu/programme/id/EMP-BARCELONA-2002C/es>. Comunicado de Berlín (octubre de 2003). Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior (febrero de 2003). Disponible en: [http://www.fce.udl.cat/EEES/ees/Documento\\_Marco.pdf](http://www.fce.udl.cat/EEES/ees/Documento_Marco.pdf)

El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comunicación de la Comisión Europea (febrero de 2003). Disponible en: [https://www.uaoc.eu/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/UE\\_Papel\\_de\\_las\\_universidades\\_en\\_la\\_Europa\\_del\\_conocimiento.pdf](https://www.uaoc.eu/sites/default/files/calidad/normativa-universitaria/europa/UE_Papel_de_las_universidades_en_la_Europa_del_conocimiento.pdf)

Comunicado de Bergen (mayo de 2005). Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de Londres (mayo de 2007). Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (abril de 2009). Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividadinternacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>

Comunicado de Bucarest (abril de 2012). Disponible en: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_12\\_394](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_12_394)

Comunicado de Ereván (mayo de 2015). Disponible en: <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/Erev%C3%A1n.pdf>

Comisión Europea (2017): El futuro de Europa: hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. Disponible en: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_17\\_4521](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_17_4521)

Consejo Europeo (2017): Reunión informal de los jefes de Estado o de Gobierno, 17 de noviembre de 2017. Disponible en: <https://www.consilium.europa.eu/es/meetings/european-council/2017/11/17/>

Comunicado de París (mayo de 2018). Disponible en: <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/Par%C3%ADs-1.pdf>

Comisión Europea (2017): El futuro de Europa: hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. Disponible en: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP\\_17\\_4521](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_17_4521)

puesta en marcha de un espacio europeo universitario común, compatible y coherente ni puede ni podía estar exento de escollos y dificultades de diversa índole, amén de visiones muy diferentes al respecto. En todo caso, el EEES<sup>16</sup> es un proyecto vivo y, por tanto, su proceso de implementación no ha concluido. De ese proceso interesan de un modo particularmente importante, por su relación con el momento presente, los últimos pasos emprendidos, por ese motivo, aún sin afán de exhaustividad, nos referiremos a ellos a continuación.

Así el 25 de enero de 2018, tuvo lugar la primera cumbre de Educación Europeo (Consejo de los Ministros Europeos de Educación, 2018), definiéndolo como un espacio orientado a la innovación y la inclusión educativa y hacia una educación basada en valores. En mayo de ese mismo año el Consejo Europeo emitió unas Conclusiones que proponen una visión concreta de ese Espacio Europeo de Educación (Consejo Europeo, 2018)<sup>17</sup>. Después de ello, en 2019, el Consejo Europeo emitió una Resolución en la que se concretan los pasos a adoptar para que el futuro desarrollo del EEES apoye los sistemas de educación y formación de los Estados miembros<sup>18</sup>. Con posterioridad y hasta la fecha, la Resolución más destacada a los efectos de la creación del EEES es la de 16 de mayo de 2023. En la misma los ministros aprueban la Resolución sobre el Espacio Europeo de Educación con miras a 2025 y más allá, en respuesta al informe de situación sobre el Espacio Europeo de Educación publicado por la Comisión en noviembre de 2022<sup>19</sup>.

En el apartado número 13 de dicha Resolución se “subraya que las cinco prioridades estratégicas que figuran en el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2021-2030), de 26 de febrero de 2021, constituyen la base para el trabajo y para la continuación de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, también con vistas a la consecución del Espacio Europeo de Educación. Conviene en que el proceso de revisión intermedia en curso y el informe completo sobre el Espacio Europeo de Educación que publicará la Comisión Europea en 2025 deben centrarse en esas cinco prioridades estratégicas, incluido un análisis más exhaustivo de los ámbitos específicos enumerados a continuación”.

Pues bien, es en el apartado octavo del Marco estratégico donde hallamos esas cinco prioridades:

---

Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). DOUE núm. 66, de 26 de febrero de 2021, págs. 1-21. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>

16. El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior se inició en 2010 con la Declaración de Budapest-Viena (Disponible en: <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-dereferencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>) Desde entonces y hasta 2020 los objetivos han girado en torno a su consolidación

17. Documento 52018XG0607(01). Disponible en: [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TX-T/?toc=OJ:C:2018:195:TOC&uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.195.01.0007.01.SPA](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TX-T/?toc=OJ:C:2018:195:TOC&uri=uriserv:OJ.C_.2018.195.01.0007.01.SPA)

18. Toda la documentación al respecto de la construcción de este Espacio Europeo de Educación 2025 se encuentra disponible en la sede electrónica de la Red EURYDICE-REDIE del CNIIE <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion.html>

19. Disponible en: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9311-2023-INIT/es/pdf>

- Aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación
- Hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos
- Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente
- Reforzar la educación superior europea
- Respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de éstas

Siendo las cinco de gran relevancia por trascender el ámbito estrictamente educativo, al alcanzar también el económico, social y medioambiental, nos detendremos muy brevemente en la tercera de las prioridades estratégicas, puesto que, en ella no sólo se hace una sucinta descripción de la situación actual del profesorado, sino que, además, se incluyen algunas de las claves que habrán de orientar el futuro de la profesión en los años inmediatamente venideros.

Los profesores, los formadores, el personal educativo y pedagógico y los responsables de la educación y la formación a todos los niveles ocupan un lugar central en la educación y la formación. Para apoyar la innovación, la inclusión, la calidad y los logros en la educación y la formación, los educadores deben ser muy competentes y estar motivados, lo que requiere una serie de oportunidades de aprendizaje profesional y apoyo a lo largo de sus vidas profesionales. Más que nunca, debe prestarse atención al bienestar de los profesores, formadores y personal educativo en los sistemas de educación y formación, factor importante también para la calidad de la educación y la formación, ya que afecta no solo a la satisfacción del profesorado, sino también a la calidad de la enseñanza. También es necesario aumentar el atractivo de la profesión docente y revalorizarla, lo cual es cada vez más importante porque los países de la UE se enfrentan a la escasez y al envejecimiento del profesorado.

Además, debe tenerse en cuenta el papel fundamental del liderazgo en el ámbito de la educación y la formación a la hora de desarrollar entornos y condiciones favorables para el desarrollo de las competencias y la motivación de los profesores, formadores y personal educativo, garantizando así que las instituciones de educación y formación actúen como organizaciones de aprendizaje. Iniciativas como las Academias Europeas de Profesores, que se pondrán en marcha a través del programa Erasmus+, facilitarán la creación de redes, la puesta en común de conocimientos y la movilidad entre las instituciones, proporcionando a profesores y formadores oportunidades de aprendizaje en todas las fases de sus vidas profesionales, el intercambio de mejores prácticas y pedagogías innovadoras, permitiendo el aprendizaje mutuo a escala europea”.

En la literalidad del texto hallamos algunos de los más significativos desafíos a los que, como docentes y/o gestores, nos enfrentamos desde la Universidad: la calidad, la motivación, la revalorización, el envejecimiento... Desde ese punto de vista no puede negarse que el proyecto Bolonia y el EEES es un gran reto o que cierre los ojos ante problemas que, en uno u otro grado, afectan al conjunto de las Universidades europeas. Es verdad que 2025, señalado como hito en la implementación del Plan, está a la vuelta de la esquina y que queda mucho por hacer. Coincido con los profesores Matarranz, Valle y Manso (2020, pp. 121 y 122) en que los aspectos sobre los que hay que incidir, porque requieren una actuación pronta y eficaz, para que los ideales planeados sean realidad y no quimera son:



- Mejorar la movilidad nacional y europea de estudiantes y profesores, superando los condicionantes económicos tanto personales como de algunos destinos. También la agilización de los trámites podría llegar con la creación de un carnet universitario europeo que acumule toda la información y permitiera la gestión en todo el sistema universitario europeo
- Establecer un sistema más rápido del reconocimiento de títulos en el EEES
- Crear universidades europeas y potenciar la creación de redes de las ya existiendo que fomente la creación de títulos conjuntos
- Contribuir a la mejora del conocimiento de los idiomas del EEES
- Promover el aprendizaje continuo (LLL *Lifelong Learning*)
- Apoyar la labor del profesorado valorando su importancia
- Aumentar la inversión en educación
- Fortalecer la dimensión europea de la información y comunicación a través de un canal común único

A tenor de lo visto hasta aquí, consideradas las sustantivas innovaciones normativas y junto a ellas las valoraciones de algunos de los actores más directamente concernidos, quizás no sería errado concluir que seguimos teniendo por delante la tarea de superar los que, allá por 1889, Giner de los Ríos señalase como los principales problemas de los estudios en la Universidad:

Permítasenos resumir ahora las reformas que, a nuestro juicio, parecen de más capital importancia. Adviértase, sin embargo, que no es de una u otra de ellas, sino del espíritu general de todas, de lo que cabe esperar una regeneración, todavía hoy remota, por desgracia. Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que tiene hoy entre nosotros esa enseñanza, y cuyas notas cardinales son: Primera, el formalismo mecánico, verbal y memorialista con la trivialidad y superficialidad consiguientes. Segunda, la pasividad del alumno, falta de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias, y, por tanto, de gusto e interés objetivo por la verdad científica. Tercera, (...) la extinción de todo espíritu corporativo, siendo hoy la Universidad, no un *Alma mater* (...) un organismo de educación y ciencia, con vida interior propia y relaciones complejas de mutua solidaridad entre sus miembros, sino un conjunto inorgánico de servicios particulares independientes, bien o mal desempeñados. (2002, p. 43).

#### IV. HASTA AQUÍ Y A PARTIR DE AHORA

En la universidad, como en el resto de las instituciones e incluso de toda empresa colectiva o individual, los retos son a un tiempo amenazas y oportunidades. El principal reto a que se enfrenta hoy la universidad española es el de disponer de una estructura sólida y flexible a la vez que le permita adaptarse a las necesidades que la sociedad le demanda sin perder de vista su objetivo y razón de ser: la educación superior no sólo en las ramas más productivas sino también y al mismo nivel en aquellas cuya utilidad no puede ni debe medirse del mismo modo. La implementación del llamado Plan Bolonia trató de alcanzar esa meta pero, a tenor de los análisis aquí expuestos, no parece que debamos contentarnos con los resultados.

La financiación de las universidades públicas sigue siendo un caballo de batalla en una época en la que todo aquello que no reside en manos privadas se ve a menudo envuelto en un halo de sospecha bajo la perenne duda de su eficacia y eficiencia. En España, son las comunidades autónomas las que, en última instancia, deciden el tratamiento económico a dar a cada una de sus universidades, sin perjuicio de los crecientes esfuerzos por parte de éstas en buscar financiación a través de proyectos autonómicos, nacionales, internacionales, cátedras... Por ello, en general, puede hablarse de una cierta heterogeneidad si bien el denominador común es el de la perenne ocupación y preocupación en lo que a financiación se refiere.

Por otro lado, la llegada de la Inteligencia Artificial, sea la tradicional o la generativa, supone un novedoso factor que, a buen seguro, va a suponer modificaciones significativas tanto en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje como a la gestión administrativa misma. También en ella ha de verse el doble rostro de la oportunidad y la amenaza. En cualquier caso, lo que sin duda es y será aún de mayor importancia en todo tipo de universidades, públicas o privadas, generalista o técnicas, es la internacionalización. En un mundo tan globalizado como el nuestro, ninguna institución de enseñanza superior puede permitirse el lujo de menospreciar la importancia de la movilidad internacional. En ese sentido la apertura es clave y es preciso combinar con sabiduría dos aspectos fundamentales: el ya citado tratamiento de la internacionalización de profesores y alumnos y la potenciación de su condición de foro de discusión intelectual, sin duda el más importante ahora y antes.

Las universidades tienen un compromiso social de primer orden, por ello pueden y deben ocupar un papel central a la hora de crear y difundir las ideas que permitan comprender y descifrar la complejidad de la realidad actual. Su liderazgo científico y tecnológico, no sólo no está reñido, sino que ha de ir de la mano de creaciones jurídicas, filosóficas, artísticas... capaces de generar un horizonte de esperanza en una época en la que la polarización y problemas de diversa índole (contaminación, pobreza, enfermedades, procesos bélicos...) pueden socavar la fe en la cultura y la generación de conocimiento, o, lo que es igual, la fe en la universidad. Y es que, no cabe pensar en crear o garantizar una sociedad justa sin que vaya acompañada de una universidad de calidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, M. (2022). "Cinco ideas para la formación del jurista de mediados del siglo XXI", *Economía*, nº 22. <https://doi.org/10.20318/economia.2022.6822>
- Cerezo Galán, P. (2003). "Repensar la Universidad" en Pérez Hérnanz, Fernando Miguel (Coord.), *Ética, Universidad y sociedad civil. Argumentos para la inclusión de la ética en las carreras universitarias*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*, trs. C. de Peretti y P. Vidarte, Madrid, Trotta.
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, 7ª ed., tr. L. Luzuriaga, Madrid, Morata.
- Fernández Buey, F. (2009). *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*, Barcelona, El viejo topo.
- Garrido Rivera, A. C. (2021). "Controversias de la Universidad. Un estado del arte a veinte años del proceso de Bolonia", *Perfiles Educativos*, Vol. XLIII, nº 171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59597>

- Giner de los Ríos, F. (2002). "Sobre la reorganización de los estudios de Facultad", *A.F.D.U.A.M.*, nº 6. Publicado inicialmente en 1889 y tomado de *Obras Completas*, tomo II, "La Universidad Española", Madrid. Espasa-Calpe, 1916.
- (1969) "¿Qué debe ser la Universidad española en el porvenir?" en *Ensayos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, tr. J.L. Etcheverry, Madrid, Cátedra.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*, 2ª ed., tr. V. Sabaté, Barcelona, Rayo Verde.
- Jiménez, J. R. (1982). "La vocación en maestros y discípulos" en *Política poética*, Madrid, Alianza.
- Kant, Pestalozzi y Goethe (2003). *Sobre educación*, tr. L. Luzurriaga, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- Laín Entralgo, P. (1952). "La Universidad como empresa" en Alcalá. Revista universitaria española, nº7 <https://www.filosofia.org/mfb/fbe95206.htm>
- Laporta, F. J. (2010). "El proceso de Bolonia y nuestras Facultades de Derecho", *R.E.J.*, nº 10.
- Lostao Crespo, F. (2022). *Universidades de titularidad pública y privada. Una misma misión, un mismo mercado, distintas reglas*, Cizur Menor, Aranzadi.
- Lyotard, J.-F. (1993). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, tr. Ediciones Cátedra, Buenos Aires, Planeta Argentina.
- Llovet, J. (2014). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las humanidades*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Matarranz, M., Valle, J. y Manso, J. (2020). "Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025", *Revista Española de Educación Comparada*, nº 36. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Medawar, P. B. (1969). *El arte de lo soluble*, tr. N. A. Míguez, Caracas, Monte Ávila.
- Monés i Pujol-Busquets, J. (2000). "Aprender es vivir" en *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años. Pedagogías del siglo XX*, Barcelona, Cisspraxis.
- Montaigne, M. de (2014). "De la educación de los hijos", *Ensayos completos*, Libro I, Capítulo XXVI, 7ª ed., tr. A. Montojo, Madrid, Cátedra.
- Musil, R. (2016). *El Hombre sin atributos, Vol. I*, tr. José Mª Saénz, Barcelona, Seix Barral.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, tr. Mª Victoria Rodil, Buenos Aires, Katz. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv60c>
- Ordine, N. (2016). *L'utilité de l'inutil. Manifeste*, París, Fayard.
- Ortega y Gasset, J. (1906). "La Universidad española y la Universidad alemana I", *El Imparcial*, Madrid, 16 de enero de 1906.
- (1976). *Misión de la Universidad*, 6ª ed. Madrid, Revista de Occidente.
- Salvador Coderch, P. (2022). "La enseñanza del Derecho en España y el acceso a las profesiones jurídicas", *Eunomía. Revista en cultura de la legalidad*, nº 22. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6825>
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*, tr. T. Rocha, Madrid, Siruela.
- (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, tr. I. Reguera, Madrid, Siruela.
- Tocqueville, A. de (2019). *De la démocratie en Amérique. Tome I et II*, París, NLA (Nouvelles Lectures d'Antan).
- Torralba López, J. Mª (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*, Madrid, Encuentro.
- Russell, B. (2008). *Por qué no soy cristiano y otros ensayos*, tr. J. Martínez Alinari, Barcelona, Edhasa.
- Villey, M. (1995). *Réflexions sur la philosophie et le droit. Les Carnets*, París, P.U.F. <https://doi.org/10.3917/puf.ville.1995.01>