

# Psicoanálisis de la enseñanza del derecho en el siglo XXI. ¿Evolución, revolución o caquexia?

## Psychoanalysis of the study of Law in the 21st century. Evolution, revolution or cachexia?

Silvia Barona Vilar  
Universitat de València  
ORCID ID 0000-0002-2140-5838  
[silvia.barona@uv.es](mailto:silvia.barona@uv.es)

Cita recomendada:

Barona Vilar, S. (2022). Psicoanálisis de la enseñanza del derecho en el siglo XIX. ¿Evolución, revolución o caquexia? *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 22, 411-440.

DOI: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6826>

Recibido / received: 21/01/2022  
Aceptado / accepted: 03/03/2022

### Resumen

La Universidad del Siglo XXI está viviendo un momento de ebullición y profundo cambio. La transformación social está incidiendo en la redefinición de los objetivos de la Universidad, de sus contenidos, de sus protagonistas, de su gestión y también de la metodología docente e investigadora. Qué se enseña, para qué, dónde, quién enseña y a quién son algunas de las claves que ofrecen respuestas a esa metamorfosis de la Academia. La globalización, la internacionalización, la digitalización, la emigración y también la pandemia son factores que inciden en la metamorfosis de la Universidad, en sus fines y en sus medios, en las personas y en los instrumentos materiales y estructurales para su desarrollo.

### Palabras clave

Metamorfosis universitaria, enseñanza del derecho, universidad.

### Abstract

*The University of the XXI Century is experiencing a moment of boiling and profound change. Social transformation is influencing the redefinition of the objectives of the University, its contents, its protagonists, its management and also the teaching and research methodology. What is taught, why, where, who teaches and to whom are some of the keys that offer answers to this metamorphosis of the Academy. Globalization, internationalization, digitalization, emigration and also the pandemic are factors that affect the metamorphosis of the University,*

*in its goals and in its means, in people and in the material and structural instruments for its development.*

### **Keywords**

*Metamorphosis of the University, Law's studies, University*

SUMARIO. 1. A modo de reflexión general. 2. Un paseo por la Historia de la cultura jurídica y su posterior transmisión a través de las Universidades. 2.1. Origen y evolución de la cultura jurídica. 2.2. La aparición de las Universidades, transmisoras de la cultura jurídica. 2.3. La Universidad española, evolución y avances. Especial referencia a la ausencia de las mujeres en la Academia y en la ciencia jurídica. 2.4. La tardía evolución de la Universidad española en el S. XX. Las tres E: entorno, esperanza y Europa, tres conceptos en la transformación universitaria. 3. Claves de la enseñanza del derecho en el S. XXI. 3.1. Qué. 3.2. Para qué y dónde. 3.3. Quién enseña y a quién. 3.4. ¿Cómo? Cambios sí, pero no hacia la caquexia del derecho

## **1. A modo de reflexión general**

Reflexionar acerca de la enseñanza del derecho en el Siglo XXI me permite exponer por escrito las inquietudes, y también desasosiegos, que la etapa universitaria actual me está suscitando. Reflexiones que, por tales, son subjetivas, y responden a una mirada propia, mi mirada, resultado de una generación, una historia personal, una perspectiva de género, una personalidad y unos valores que provienen de alguien como yo que sigue sintiéndose enormemente afortunada de haber elegido esta vida académica y seguir haciendo lo que me gusta –con «casi» total libertad–, una actividad que además es mi profesión.

Esa vertiente positiva de mi percepción y orgullo de pertenencia a la Universidad no implica, en absoluto, una complacencia respecto de lo que veo y lo que se avizora de futuro. Al contrario, es este el momento de exponer y en este contexto, mi visión acerca de la enseñanza del derecho en este periodo de la historia y en un contexto universitario, el actual, y hacerlo desde la mirada crítica y constructiva, tratando de encontrar, aunque a veces me resulta complejo, bondades también en las banalidades que me rodean. He de reconocer que llevo tiempo tratando de entenderme como una suerte de «bisagra» entre lo que yo recibí y cómo empecé y lo que ahora se les exige a los jóvenes («a por las casillas») y los plazos que les condicionan. Trato de ser asertiva, de «ponerme en lugar de los jóvenes», probablemente fruto de la influencia de la mediación y sus valores, un músculo que he venido ejercitando y, no sin esfuerzo, me permite aceptar que somos fruto de un momento, de una historia y de un entorno. Aunque, no siempre –he de ser sincera– lo consigo.

En ese contexto, que continuará aflorando en las reflexiones de las páginas siguientes, voy a referirme a las preguntas que un planteamiento acerca de la enseñanza del derecho en el Siglo XXI exige, a saber, qué se enseña y para qué, quién enseña y a quién se enseña, dónde se enseña y cómo se enseña.

Ahora bien, como punto de partida puede resultar interesante saber de dónde partimos, ya que como señalaba Bergson (2016), «el yo vive el presente con el recuerdo del pasado y la anticipación del futuro», de manera que es interesante echar la vista atrás a la Historia, para tratar de anudar los orígenes de la enseñanza del derecho y su evolución con la realidad social global, tecnológica, digital, economizada,

líquida del Siglo XXI, en la que el derecho se enseña. La Historia es una fuente fascinante de precedentes que ilumina y da respuestas a numerosas cuestiones que se suscitan en el presente, consecuencia de actuaciones o de decisiones asumidas en el pasado, y, sobre todo, permite avizorar la concatenación de circunstancias que pueden llegar a predecir o imaginar un futuro próximo.

## 2. Un paseo por la Historia de la cultura jurídica y su posterior transmisión a través de las Universidades

Los hábitos y cultura de la comunidad, grupo o sociedad han venido a condicionar la manera de conformar el derecho en cada momento y lugar, y cómo el crecimiento de las relaciones jurídicas y su consecuente complejidad conflictual fueron llevando a configurar un sistema jurídico propio que fue exigiendo, ante la dificultad y la técnica del derecho, la aparición de profesionales jurídicos, a los que se hacía necesario formar para el desempeño de su misión. Esto, sin embargo, naturalmente no fue siempre así.

### 2.1. Origen y evolución de la cultura jurídica

Los pueblos primitivos, inicialmente nómadas, fueron paulatinamente asentándose en territorios, y con este cambio de vida emergieron intereses referidos a la tierra, al espacio, a las aguas, a la caza, a la siembra o a la recolección. Carecían de un derecho formulado en sentido formal, pero sí tenían unas reglas de comportamiento que delimitaban conductas exigibles *ad intra* de lo colectivo y también *ad extra*. Fueron poco a poco gestándose normas de obligado cumplimiento en las sociedades primitivas de Mesopotamia, India y Egipto, referidas a la guerra, el trabajo, los ceremoniales, las costumbres, etc., para garantizar la convivencia pacífica, en unos casos como prevención; en otros, como solución.

El salto cualitativo en el mundo del derecho se produce con la civilización griega y la romana. La primera aportó un inestimable bagaje cultural, científico, arquitectónico, artístico, filosófico y, por ende, también jurídico a la Humanidad, y especialmente su visión filosófica impregnó las bases de la cultura del mundo occidental. Los pensadores griegos, desde los presocráticos, Sócrates, Platón, Aristóteles, etc. insuflaron ideas y conceptos que incidieron en la esencia de la Justicia y en la manera de concebir las relaciones jurídicas; incluso más, los griegos diseñaron una metodología jurídica que ha perdurado hasta nuestros días e incluso se ha revalorizado fomentándose en el marco de las técnicas de innovación educativa. El modelo jurídico se formalizó probablemente con la civilización romana; fue una de las grandes etapas para el mundo del derecho; una etapa en la que la organización y el conceptualismo jurídico surgieron para asentar algunos de los elementos del modelo jurídico moderno; un modelo que no solo se conformó formalmente, sino que se expandió como instrumento de dominación de las poblaciones sometidas (Bravo Lira, p. 73). Ahora bien, los romanos supieron integrar en el modelo los conocimientos que habían adquirido desde la escuela filosófica helenística (Barona Vilar, p. 52), consolidando y expandiendo un verdadero sistema jurídico –derecho– que perdura hasta la actualidad.

Fue, sin embargo, en la Edad Media cuando se produce un cambio trascendental en la transmisión jurídica y en la formación de juristas. Este paso se dio por la confluencia de diversos componentes, pero merece destacarse la simbiosis entre la Iglesia y las Universidades. Las Universidades se fundan en el continente europeo, muy estrechamente vinculadas a la Iglesia, y desde ellas se desarrolló un sistema jurídico mucho más sofisticado, que propició la aparición de normas, códigos escritos, aplicadas por profesionales del derecho, capacitados para ello, y que debían

formarse en las Universidades. Marcaron un hito en la cultura y en la transmisión del conocimiento y construyeron estudios que han sido seguidos a lo largo de los siglos, teniendo su origen en este periodo medieval, nutrido de documentos escritos, copias que se hacían en los monasterios, traducciones árabes y textos bizantinos; todo lo que, en suma, vino a propiciar la aparición del humanismo. Y paralelamente, la codificación del derecho, que se fue gestando a través de las compilaciones jurídicas, teniendo en cuenta la labor realizada por el emperador bizantino Justiniano, todo y que fue un elemento nuclear para la institucionalización y el desarrollo también en lo jurídico-político y en la estructura constitucional del mundo moderno. Es importante no olvidar esos orígenes y su enorme bagaje en el mundo de la cultura jurídica, especialmente en estos momentos del siglo XXI en los que vivimos fascinados por el mundo anglosajón.

## 2.2. La aparición de las Universidades, transmisoras de la cultura jurídica

Los juristas eran considerados maestros del derecho, con conocimiento pleno, personajes iluminados, mediadores entre el cielo y la tierra; eran los grandes maestros de la Universidad, que conocen la realidad política y social. Convivían el derecho común, el derecho romano y el derecho canónico (Barona Vilar, p. 116). Durante la Edad Media el derecho romano fue perdiendo vigencia, aun cuando servían para efectuar la exégesis. Aparecieron los «Glosadores». El derecho común es visto como derecho científico, y se entiende que surgió en Bolonia, *alma mater* de los estudios de derecho. Hay manifestaciones posteriores de ese derecho común, como las Partidas de Alfonso X o los textos franceses que aunaban el derecho común y el derecho consuetudinario, aunque de forma fragmentada (Rossi, 2015).

Un dato es innegable, fue el periodo medieval el que engendró las Universidades como lugares de saber y transmisión de conocimiento, si bien el control de las mismas lo tuvo la Iglesia medieval. Tras Bolonia, la de Oxford, en 1096; la de Cambridge en 1209; la Sorbona, uno de los colegios de París en 1275; la de Palencia en 1208; la de Salamanca en 1278; la de Padua en 1222; la de Nápoles en 1224; la de Lisboa en 1290, trasladada a Coimbra en 1308; la de Alcalá de Henares en 1293; La Sapienza de Roma en 1303; la de Valladolid en 1346; la Universidad Carolina en Praga en 1348; la de Cracovia 1363; la de Viena en 1365; la de Heidelberg 1386; la de Colonia en 1368; la de Lovaina en 1425; la de Barcelona en 1450; la de Basilea en 1460; la de Upsala en 1467; la de Valencia en 1499<sup>1</sup>, etc. Y, estrechamente vinculado a la creación e impulso de las Universidades surge en los siglos XII y XIII el pensamiento escolástico, y en él dos figuras fundamentales: Tomás de Aquino, con su visión teocéntrica (Dios es el centro del universo y rige todo) y Guillermo de Occam (de la Escuela de Oxford), quien se enfrentó a la visión tomista, manteniendo una opinión escolástica antropocéntrica (el hombre como centro del universo), a partir de los cuales la evolución del pensamiento llevaría a la aparición del humanismo ya en el siglo XV. La escolástica teológico-filosófica, basada en la simbiosis razón y fe, inspiró el pensamiento medieval, aun cuando con sometimiento de la razón a la fe. Este pensamiento académico-escolástico encontró buen acomodo en la nueva clase social emergente, la burguesía. Pese a que la mayor parte de la población era campesina, la burguesía iba asumiendo un prioritario lugar en la sociedad, siendo artífice de los impulsos económicos, sociales e ideológicos que inspiraban los destinos de la sociedad europea en estos momentos. Esto propició un momento de gloria y esplendor, de búsqueda de cultura y de formación, consecuencia del bullicio

<sup>1</sup> Las más prestigiosas Universidades se denominaban *Studium Generale*, con un reconocimiento que se extendía a toda Europa, siendo la lengua común el latín, que era considerada como la lengua culta. Entre 1200 y 1400 fueron fundadas en Europa 52 universidades; 29 de ellas de fundación papal, las demás de fundación imperial o real.

intelectual de las primeras Universidades italianas, donde acuden estudiantes de toda Europa.

Es en este periodo en el que se construye una suerte de concepto de territorialidad, frente a la concepción de dominio feudal de espacios y de actividades de sus vasallos, lo que permitió que a lo largo de los siglos, y muy visiblemente en el siglo XV, emerge desde Italia el Renacimiento y se expande paulatinamente al resto de Europa un modelo de sociedad diversa, esto es, se produce el tránsito de la sociedad feudal, religiosa, agraria, con instituciones y derecho fragmentado, a una sociedad nacional, urbana, centralizada –lo que reducía el poder de los duques– y en la que el comercio y la economía asumen un rol esencial, paso inicial hacia el desarrollo del capitalismo. Emerge el Humanismo y con él, el renacimiento del derecho romano, especialmente entre los siglos XIV y XVI, surgiendo la *Recepción*.

Obviamente, todo ello tuvo influencia en la conformación de los sistemas jurídicos y en las enseñanzas del derecho en las Universidades. Ahora bien, en nuestro país hasta el s. XVIII en las Facultades de Leyes se enseñaba derecho Romano, con una atención marginal del derecho vigente, que fue denominándose de diversas maneras, Derecho real, Leyes del reino, Leyes Reales, derecho regio o derecho patrio. Fue a partir del XVIII cuando algunos juristas consideraron importante introducir la enseñanza del Derecho real en los planes de estudios, de manera que fue a finales del XVIII y ya en el XIX cuando comienzan a crearse las cátedras de Derecho real. Pese a la oposición de Carlos IV (1788-1808) y de su ministro Floridablanca, la influencia de las ideas y la legislación revolucionaria francesa afectó a la estructura política, administrativa y judicial (García Gallo, pp. 108-110). Se vivieron momentos interesantes reivindicadores de cambios, aun cuando –todo hay que decirlo– el sistema político del momento, la monarquía absoluta, se presentaba como el mayor parapeto para favorecer la permeabilidad a esos cambios. Basta pensar en que desde las Partidas y durante el periodo de monarquía absoluta, los monarcas no incidían en regulación alguna, lo que no era sino porque controlaban la administración de justicia, y precisamente a través de ese control de la administración de justicia, de sus órganos, no necesitaban cambiar las leyes, sino que eran éstos, sus tribunales, los que, de forma directa, a través de su práctica judicial, decidían según los intereses políticos de los gobernantes de turno. Pero, pese a la resistencia, el desarrollo –también en España– del derecho continental tuvo un claro protagonista ya en la época de la modernidad, Francia.

De hecho, la reconstrucción de Europa en los primeros años del siglo XIX se inspiró en el espíritu revolucionario y en la hegemonía francesa. El pensamiento iluminista y revolucionario quebró las tinieblas del pasado e inspiró una transformación ideológica, política, cultural y jurídica, en la que confluyó la simbiosis entre el ideario revolucionario francés y el posterior movimiento codificador napoleónico, marcando el devenir jurídico continental y con ello la incorporación al mundo universitario. Apareció el modelo napoleónico francés de Universidad. Napoleón abolió el modelo de las Universidades feudales en 1793, reemplazándolas por las *Écoles*, influidas por las líneas políticas marcadas por el Estado en cuanto a las necesidades profesionales del momento, en detrimento de la investigación. Un modelo de Universidad, por tanto, profesionalizante. Ahora bien, era un modelo universitario público, en cuanto su misión era preparar a las élites sociales que diseñaren e impulsaren las políticas del país, lo que supuso una laicidad de las universidades y una estrecha vinculación entre la Universidad y el Estado.

Este modelo universitario no se asumió por los demás países del entorno, pese a la fascinación que el «producto francés» causaba en la Europa del momento. Alemania e Italia experimentaron su integración en Estados, entre esa transformación

social y política que supuso la penetración del liberalismo creciente que, no solo inspiraba la configuración política y su legitimidad, sino también el papel de los sujetos en el escenario político y jurídico.

En Alemania destacaron grandes pensadores en esta influencia de la Ilustración, como Hommel (1722-1782) o Kant (1724-1833), si bien la impronta del Romanticismo alemán, que comenzó en el siglo XVIII, fue de gran importancia en el pensamiento germánico; un movimiento que veía con mucho escepticismo el progreso (Goethe), y por tanto mostraba una visión crítica de la sociedad del momento, manteniendo respeto por el pasado, por la tradición, y valorizando las costumbres, las creencias, la religión, etc., lo que llevaba a primar el sentimiento sobre la racionalidad y la técnica. Desde ese planteamiento lo que les importa es la historicidad del derecho, apareciendo autores de la talla de Savigny, claro exponente de la Escuela histórica, vinculado a los hermanos Grimm, al espíritu religioso, aristocrático, anti-revolucionario y anti-napoleónico. Considera mucho más importante el valor de la “colectividad” que el individualismo burgués, defendiendo que el origen del derecho deriva de la común convicción del pueblo, esto es, el derecho vive en la conciencia del pueblo, siendo la costumbre la fuente originaria del pueblo. Desde esta visión jurídica, carecía de sentido la codificación jurídica, lo que marcó la dogmática alemana del siglo XIX y XX. Ahora bien, tras un claro Savigny historicista le siguió el que desarrolló la idea de «sistema» desde una unidad orgánica; su desarrollo conceptual y la idea de sistema ofrecen datos para entender la mentalidad alemana actual. Fue considerado el padre de la Pandectística (identificación del derecho en un orden formal). Y es a partir de esta conceptualización jurídica cuando aparecieron los grandes juristas que conformaron la arquitectura jurídica del pensamiento jurídico alemán (Puchta). En este movimiento debemos citar a autores de la talla de Bernhard Windscheid, Theodor Muther (ambos autores de la dicotomía sobre la teoría de la *actio romana*), Rudolf von Ihering –que polemizó con Savigny sobre el origen del derecho–, Paul Laband, entre otros, dando lugar a la creación y consagración del derecho alemán. Pese a la invasión de Napoleón en el s. XIX y el intento fallido inicial de unificación, la fundación de Alemania en 1871, bajo el liderazgo del canciller Otto von Bismarck y su ansiada unificación propulsaron un fortalecimiento económico, político y también jurídico que le otorgó, junto con Gran Bretaña, un papel influyente en el mundo europeo. (Confederación del Rin en 1806 y la Confederación Germánica unos años después), y la unificación alcanzada en 1871, con la fundación de Alemania el 18 de febrero, bajo el liderazgo del canciller Otto von Bismarck. El fortalecimiento económico, político y jurídico fue imparable, asumiendo, junto con Gran Bretaña, el papel influyente en el mundo europeo.

Esta influencia alemana también se dio en la conformación de un modelo de universidad que influyó en otros países, el modelo de Universidades de Wilhelm von Humboldt, en el que el eje esencial de la Universidad es la investigación, lo que suponía una clara ruptura respecto de la concepción medieval universitaria. Esto no implicaba en absoluto una dejación de la docencia. Al contrario, la idea de Humboldt era la de que las universidades debían plantear la docencia no como saberes absolutos, sino como planteamientos que todavía debían ser objeto de investigación, de manera que ha permitido inspirar esa misión moderna de la Universidad de la investigación y la transferencia a la sociedad.

Y junto al modelo napoleónico y al modelo humboltiano se construyó otro modelo diverso de universidad, más alejado de la cultura continental, que se desarrolló en las prestigiosas universidades de Oxford –comenzó a funcionar en 1096– y Cambridge –fundada en 1209–, de las primeras fundadas en el mundo anglosajón en el periodo medieval, que se asentaban en la educación liberal de la búsqueda de una formación generalista, no dirigida ni a la investigación ni a la

formación profesional de los modelos humboldtiano y napoleónico, sino en búsqueda de la «cultura» transversal e interdisciplinar.

### 2.3. La Universidad española, evolución y avances. Especial referencia a la ausencia de las mujeres en la Academia y en la ciencia jurídica.

Desde su origen hasta el s. XX, las Universidades eran elitistas respecto del *status* social y respecto de género. Solo una pequeña parte de la población masculina podía estudiar. Fue ya en el s. XX, y especialmente tras la Segunda Guerra Mundial, cuando la Universidad se convirtió en una posibilidad real para la ciudadanía. Y estudiar derecho suponía un cierto atractivo para quienes avizoraban una necesaria reconstrucción jurídica europea y nacional, necesitando juristas que pudieran incorporarse a los cuadros técnicos y dirigentes que impulsarían normas, tratados, integración en organismos internacionales, la estructura española nacional, autonómica y local postconstitucional, etc. Fue un periodo de cambios en los que tanto el impulso de la educación superior como política pública estatal, con financiación pública, favoreció ya en la segunda mitad del s. XX el indudable crecimiento de la clase media europea. La Universidad ofrecía formación, cultura jurídica, profesionalización y vocación investigadora. Se avizoraba un largo recorrido de crecimiento, de financiación, de expansión a la Universidad, que culminaron en las décadas de los años ochenta y noventa, años cargados de esperanza en las reformas legislativas, en la defensa de los derechos, en la apertura ideológica, en el camino hacia una multiplicación de Universidades y Facultades y en la consolidación de un cuerpo académico de carrera.

Una curiosidad. En el s. XIX, en las Universidades españolas había cinco Facultades: Filosofía y letras, Ciencias, Derecho, Medicina y Farmacia –siendo suprimida Teología en las Universidades públicas–, pero solo Derecho estaba en todas las Universidades. Paralelamente existían Escuelas Superiores Profesionales, como la del Notariado, la de Ingenieros Industriales, la de Comercio, la de Veterinaria, la de Diplomacia, así como las Escuelas Normales (Magisterio) y Escuelas de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Minas, Montes, Agrónomos, Ayudantes de Obra Pública, etc. Y en ellas el número de estudiantes era pequeño. Es curioso como se establecía la modalidad de estudiante presencial y estudiante libre, siendo los segundos los que superaban el doble respecto de los primeros y el número mayor lo copaban Derecho y Medicina.

La naturaleza de las universidades era plural, tanto en su estructura como en su gestión. Ahora bien, desde el s. XVI las normas reguladoras de las universidades españolas no cesaron y se aprobaron diversos planes (el de Aranda, de 1771), el de Caballero (1807), el de Quintana (1814), de Calomarde (1824), del Duque de Rivas (1836), de Pidal (1845) y la Ley Moyano (1857), siendo esta última la que perfeccionó la gestión de la enseñanza superior y de las Universidades del Estado, perviviendo hasta la Ley General de Educación de 1970.

Me parece interesante constatar que las mujeres no acceden a la Universidad hasta finales del s. XIX (con alguna excepción, en todo caso) y lo hacen no de forma abierta y generalizada sino, al contrario, muy limitada y con no pocas dificultades. Tampoco se debe olvidar que la Universidad moderna es la que se organiza después de las revoluciones liberales en el s. XIX (solo había diez universidades) y era muy elitista, enfocada a las clases pudientes, medias y altas, del género masculino<sup>2</sup>. La mujer no podía aspirar a la universidad con fines profesionales, lo que respondía a la

<sup>2</sup> Arenal (1976, p. 228) consideraba que a finales del S. XIX las mujeres de clase alta y media recibían educación y formación en sus casas mientras esperaban un matrimonio adecuado.

idea de que los hombres eran educados para abrirse al mundo y a la sociedad, mientras las mujeres, inclusive las educadas, tenían una proyección en la familia, en el hogar y en la maternidad. Cuando comenzaron muy restrictivamente a incorporarse a la Universidad se exigía una autorización para ello (de la Dirección General de Instrucción Pública, que estuvo vigente hasta marzo de 1910) y en muchos casos no podían asistir presencialmente a las clases y si lo hacían, debían ir acompañadas por su padre, hermano o profesor. La viabilidad universitaria de las mujeres propició el debate en torno a qué carreras eran las más aptas para las mujeres, siendo aquellas de letras con escasa inserción laboral para una mujer o carreras relacionadas con el papel de cuidadoras de la sociedad, lo que llevó a que se matricularan en magisterio, en farmacia o en medicina, especialmente en rama de pediatría<sup>3</sup>.

Desde que Concepción Arenal Ponte fuera la primera mujer en asistir a una Facultad de Derecho, como oyente y vestida de hombre, entre 1841 y 1846, mucho ha habido que reivindicar. Eran épocas en las que la Justicia –precisamente «en el cuerpo», en la norma– prohibía cualquier atisbo de feminización. Basta citar, a título de ejemplo, normas como la Real Orden de 16 de marzo de 1882, en virtud de la cual se prohibía formalmente el acceso de las mujeres a la Enseñanza Superior, o una serie de reales Órdenes posteriores que venían a permitirlo, pero restringiéndola a uso privado meramente, sin acudir a las aulas, o teniendo que solicitar autorización a efectos de que la incorporación de las alumnas no alterara el orden y la marcha del curso (Real Orden de 11 de junio de 1888). Si las restricciones para los estudios encontraban espacio legislativo, peor era –por estar prohibida– el ejercicio de la profesión tras la obtención del título universitario que la habilitara. No se admitió en ningún caso el ejercicio de la profesión hasta la aprobación de la Real Orden de 8 de marzo de 1910. Si en el curso 1900-1901 el número de alumnas universitarias era de 9 (0,05% del alumnado), en el curso 1955-1956 eran 10.052 las alumnas universitarias, constituyendo un 17,6% del alumnado (Flecha García, p. 169). Será a partir de la RO de 1910 cuando se hará realidad la incorporación de la primera mujer a un colegio de abogados, María Asunción Chirivella Marín, del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, en 1922. Y fue en esos años cuando emergen dos figuras absolutamente importantes en esa lucha por la visibilidad profesional de la mujer y la conquista de sus derechos, Clara Campoamor y Victoria Kent, básicamente por el papel que desempeñaron en las Cortes Constituyentes de 1931, como diputadas defensoras del voto femenino. Se dice que Victoria Kent fue la primera mujer abogada que vistió toga en la Audiencia de Madrid, y fue conocida por ser la primera mujer directora general de Instituciones Penitenciarias. Ese perfil de «luchadoras» de ambas letradas les causó, sin embargo, problemas tanto en la continuidad con su profesión como políticamente, debiendo exiliarse<sup>4</sup>.

Obvio es que los tiempos pasados no fueron en absoluto mejores para las mujeres en el mundo de la Universidad ni en el hábitat jurídico. Y ello no solo tuvo repercusiones en la vida académica, profesional y pública, sino que debe pensarse que toda la historia jurídica, el derecho, se diseñó por hombres, para hombres y aplicándose por hombres. Ejemplos sencillos: se regulaba la incapacidad de la mujer reconocida en el Código Civil español de 1889 para contratar, o su imposibilidad de comparecencia en juicio, o las normas penales que castigaban con adulterio cuando éste era cometido por la mujer y no cuando lo era por el varón (en este caso tan solo se castigaba el amancebamiento), o incluso cabe recordar que hasta más de la mitad del siglo XX (1961) la mujer era despedida al contraer matrimonio (continuando hasta

<sup>3</sup> Se trataba con ello de perpetuar el denominado tópico de «ángel del hogar» (Pedrero Rosón, 2020).

<sup>4</sup> Victoria Kent fue perseguida a través de un procedimiento ante el Tribunal de Represión de la Masonería y del Comunismo, pidiéndole 30 años de reclusión mayor, y Clara Campoamor fue expedientada por responsabilidades políticas de acuerdo con la Ley de responsabilidades políticas de 1939.

1975 la prohibición de contratar la mujer casada sin el permiso de su esposo), existiendo igualmente algunos reglamentos del régimen interior de las empresas que prohibían a las mujeres ejercer puestos de dirección. Es fácil imaginar que si las normas, las leyes, presentaban esta discriminación de las mujeres, la cultura, la vida en general, el pensamiento y el comportamiento era dirigido por varones, diseñado por ellos y en ese diseño la mujer existía no como compañera de vida, como persona con derechos, como ser pensante, sino como objeto de satisfacción, de sometimiento y cuando se le ofrecía un mejor trato, era presentada como un ser de necesaria protección por su debilidad<sup>5</sup>.

#### 2.4. La tardía evolución de la Universidad española en el S. XX. Las tres E: entorno, esperanza y Europa, tres conceptos en la transformación universitaria

El s. XX vino acompañado de muchos cambios, si bien el periodo negro de la dictadura franquista actuó como freno a la transformación experimentada en países de nuestro entorno. Punto de inflexión fueron la Constitución de 1978 y la incorporación de España a la Unión Europea. El cambio de modelo de un Estado dictatorial a un Estado social y democrático de derecho abrió la puerta a enormes oportunidades a toda la ciudadanía española, ricos y pobres, hombres y mujeres, reclamándose una Universidad abierta y de masas. Para la Universidad, el s. XX fue espectacular. Repárese que ya en 1902 Miguel de Unamuno sostenía que «las facultades no deben reducirse a ser simplemente Escuelas de abogados, médicos, farmacéuticos o catedráticos, sino que han de ser, además y, sobre todo, centros de elevada cultura, y de formación de filosofía, ciencias, letras y artes». Sin embargo, la Ley de Ordenación de la Universidad española de 1943 siguió manteniendo, por ejemplo, la misma estructura curricular de la Ley Moyano de 1857.

La Universidad española se transformó con la L.O. 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria, que suponía una auténtica metamorfosis. Era necesario acometer una reforma que adaptara la universidad a dos realidades indiscutibles: por un lado, el aumento exponencial de alumnado debido a la democratización de los estudios universitarios y, por otro, la previsible incorporación de España al área universitaria europea, lo que abría las posibilidades de mayor movilidad de nuestros estudiantes. Implicaba el reconocimiento de que la ciencia y la cultura eran y son la mejor herencia que se puede ofrecer a los jóvenes y la mayor riqueza que una nación puede generar (tal como se expresaba la exposición de Motivos de la Ley). Los cambios se sucedieron y no solo se socializaron la gestión y las estructuras universitarias, sino que también se ampliaron los fines de la universidad, potenciando la investigación y otorgando autonomía a cada Universidad.

Los cambios también alcanzaron los Planes de Estudio de Derecho. Pero no solo se modificaron éstos, sino que se fueron creando nuevas titulaciones. Una reforma entre 1992 y 2003 que se trabajó desde la flexibilidad, pero inicialmente con unas directrices generales (RD 1497/87, de 27 de noviembre) que debían articularse con maleabilidad por las diversas Universidades. Las reformas de los planes de estudio se iniciaron durante el curso 1986-87, en un intento por equiparar la duración de los estudios con otros países europeos y tratar de mejorar los rendimientos y el reequilibrio del número de estudiantes, pero también con conceptos nuevos como créditos, libre elección, flexibilidad curricular (el estudiante podía configurar su propio currículo siempre que alcanzase 300 créditos), etc. Una reforma contestada por el

<sup>5</sup> Más información sobre el papel de la mujer en la Justicia puede verse en Barona Vilar (2019, pp. 31-60). A título de ejemplo, en el ámbito de la judicatura la mujer no pudo ser magistrado, juez o fiscal hasta 1966, prohibición fundada en que el acceso a la carrera judicial de la mujer ponía en peligro ciertos atributos a los que la mujer no debía renunciar, como la ternura, la delicadez y la sensibilidad.

colectivo de estudiantes, que cada vez más inoculaban el germen de querer capacitación profesional como primera misión de la universidad. En 1990 el Consejo de Universidades consideró que la decisión de la duración de los estudios era tema de autonomía universitaria, diseñándose por cada Universidad los estudios, la oferta de materias optativas o las líneas de especialización curricular en determinados títulos, para resultar más atractivos que la competencia. Fue el momento de la búsqueda de la profesionalización. La conformación de los nuevos planes de estudio fue muy compleja y la necesidad de aunar las sensibilidades de cada área llevó a un equilibrio de poderes, más que a un intento de cambiar contenidos y estructurarlos. Los resultados de los planes tenían enorme repercusión en el crecimiento de plazas docentes, lo que abrió verdaderos enfrentamientos en los órganos de gobierno universitarios. Se sucedieron las enmiendas a la norma de 1987 a través de Decretos en 1994, 1996, 1997 y 1998.

De estos cambios legislativos salieron dos cuestiones en positivo: por un lado, se abrió la puerta a las prácticas en derecho, pero prácticas «de verdad», permitiendo grupos reducidos con los que trabajar casos prácticos, simulación de procesos, planteamientos de problemas, realización de informes, permitiendo la contratación de «verdaderos» asociados –personas de reconocido prestigio en su profesión para las que la docencia no era su principal actividad profesional–; y, por otro, se redujo la ratio alumno/grupo, lo que favoreció la cercanía del docente, el trabajo en equipo y la posibilidad de incorporar en ciertas actividades la evaluación del alumnado de forma continua. En negativo encontramos, por un lado, la misión esencial de la Universidad fue la profesionalización de los estudiantes, fruto de la ideología propia del momento y de los valores económicos, capitalistas y pragmáticos consolidados en la sociedad del momento, y que han ido *in crescendo* desde finales del s. XX y comienzos del s. XXI. Por otro lado, se olvidó políticamente generar una doble vía hacia la profesionalización, lo que hubiera favorecido el sentido y las misiones de la Universidad: se olvidó consolidar y estructurar una buena Formación Profesional, que permitiera dar respuesta a los jóvenes que no necesariamente encontraban en la Universidad un futuro profesional.

Las falencias y las bondades de todo lo que hemos ido exponiendo tienen unas consecuencias en la Universidad que tenemos, en la enseñanza del Derecho, y no solo por el qué y para qué se enseña, que también, sino fundamentalmente en a quién se enseña, por quién, dónde y cómo se enseña. A todo ello nos referimos en las páginas siguientes.

### 3. Claves de la enseñanza del derecho en el s. XXI

Llegado a este punto es fácil adivinar que no es posible abordar el tema de la enseñanza del Derecho si no es en el marco de las Universidades y estas a su vez en el entorno en el que se encuentran, dado que el Derecho que se enseña es el de una sociedad, un entorno, que se encuentra anudado a los vaivenes del momento. Ni el derecho es estático –sus contenidos, sus conceptos, etc.– ni la Universidad lo es. Y si siempre esa evolución ha estado presente, en la sociedad del s. XXI un componente le caracteriza y es que las transformaciones se producen a una velocidad inusitada, generando en ciertos casos una anomia legislativa y, en otros, una inoperancia jurídica ante las exigencias de la realidad presente.

Ese ritmo veloz es propio de los valores que convergen en la sociedad resultante de la globalización, a saber, la eficiencia y la eficacia, amén de la celeridad, la internacionalización o supranacionalidad, la irrupción de la tecnología, etc. Es indudable que el s. XXI amaneció con una ráfaga global de transformaciones en el mundo social, político, económico, sociológico y, por supuesto, jurídico, propulsando

nuevas estructuras, nuevas estrategias jurídicas, nuevas instituciones y nuevos conceptos que se adaptan a la realidad fáctica del momento. En suma, el retrato de la sociedad del s. XXI muestra unos parámetros bien diversos a los que conformaron el derecho en el s. XX. De este modo, los múltiples y asimétricos componentes no solo han transformado la vida y las maneras de relacionarse de las personas, sino que también han propulsado una metamorfosis en la Justicia.

### 3.1. Qué

Son diversas las reflexiones que me suscita la pregunta de qué debe suponer la enseñanza del Derecho en el s. XXI, qué debe enseñarse en la sociedad global fluida, líquida, evanescente, de la era digital en la que se enmarca.

1.- Enseñar derecho no es, a mi parecer, enseñar las normas jurídicas que integran el ordenamiento jurídico. Para eso no hace falta en la actualidad docentes que lo transmitan, dadas las tecnologías de la información. Es enseñar a ser jurista y a pensar como jurista. Obviamente, esto no implica no conocer las normas, pero el derecho, o mejor la formación y enseñanza del derecho trasciende de las normas, en su sentido meramente positivista. Supone presentar la ciencia jurídica en un entorno que modula las normas, las reforma; que crea estructuras y conceptos jurídicos nuevos; que ofrece una justificación del por qué se regula en un determinado momento en un sentido o en otro; que exige conocer y transmitir las herramientas del manejo del conocimiento del derecho, que no es estático, sino dinámico, y que exige un estudio continuado de lo que sucede y lo que se ofrece jurídicamente, dado que el derecho, en sí, responde a esa función de civilización del poder en un momento y en un espacio. De ahí la importancia de saber transmitir en la enseñanza del derecho las múltiples miradas-perspectivas del derecho, abriendo la mente.

2.- Las coordenadas que retratan la sociedad del s. XXI en la que se enmarca el derecho y con ello la transmisión de la formación jurídica al estudiantado responden a los valores y principios de la sociedad global, digital, posthumanista, que permea contenidos, materias, personas, estructuras, etc. Todo fluye, también el pensamiento, los intereses, la capacidad de admiración, de repulsa, de atracción o de rechazo, de manera que es muy difícil ilusionar o transmitir ilusión en el conocimiento jurídico, generando «intelectuales jurídicos». La cultura no está de moda, ni permite sumar *likes*; la cultura no atrae y, por ello, es muy complicado enseñar derecho a «usuarios», «clientes» de la Universidad, porque en su mayoría no tienen intención alguna de convertirse en aprehendedores del saber, del conocimiento, y de la cultura jurídica<sup>6</sup>.

3.- Si el derecho es claramente una parte de esa ciencia jurídica en movimiento, los acontecimientos que nos acompañan también influyen en los contenidos, si bien el derecho debería igualmente contribuir a la transformación social y favorecer la justicia. No en vano, el derecho es un verdadero sistema dinámico, que fluye y se adapta a una realidad en un determinado momento.

No me estoy refiriendo a los contenidos de lo que se denomina «guía docente», algo así como la sublimación de la estulticia dogmático-pedagógica, en la que *a priori* no solo hay que fijar temas a exponer, prácticas a desarrollar (que no es sino el viejo «Programa de la Asignatura» que presentábamos los docentes en el s. XX), sino que hay que fijar cronogramas –que bien sabemos podrían quedar alterados por cuestiones de lo más variopintas, pero que constriñen al profesor a cumplir bajo el mando burócrata de gestores de carrera de la Universidad, que no son sino los compañeros que se eternizan en los cargos de gestión, mostrando una frustración en

<sup>6</sup> El término «cultura Jurídica» es empleado por Atienza (2020, p. 29).

la carrera académica, prefiriendo ser PAS aun cuando con carrera de PDI-. Y, por supuesto, hay que puntuar cada una de las tareas que deben realizarse para la evaluación final, sin salirse de la casilla establecida en aquella originaria Guía docente que se realizó en su momento. Repárese que en las acreditaciones de los títulos lo que importa es la Guía Docente, no quién es el docente y si este sabe y sabe transmitir lo que sabe; esto es meramente anecdótico.

El derecho es mucho más que la exposición del ordenamiento jurídico; el derecho se aplica en un área geográfica y en un momento histórico y viene permeado por el entorno. Puedo explicar esta idea más claramente desde lo que más conozco, el mundo de la Justicia. Allende las normas, aun cuando lentamente, hemos venido asistiendo a una expansión de los medios de tutela que se ofrecen a la ciudadanía en el marco de la Justicia. Se han incorporado métodos y cauces diversos de los tribunales y del proceso judicial, que ofrecen respuestas a la ciudadanía ante la solicitud de tutela, lo que implicaba una ruptura del modelo paradigmático de la historia jurídica que había acompañado las sociedades primitivas, medievales y parte de la modernidad; un modelo basado en la jerarquía de la autoridad, esto es, algunos pensaban, otros obedecían, algunos legislaban y otros respetaban las normas. Es por ello, como apunta Damaska (1986, p. 29), que si la catedral gótica es un ejemplo arquitectónico que simboliza la jerarquía piramidal, ese paisaje se trasladó a la estructura y organización de la Justicia. El propio término *hierarchy*, desconocido en épocas de la historia anteriores, fue acuñado por un monje sirio para expresar la perfecta estructura del gobierno celestial y también la organización ideal del poder eclesiástico. Esta visión jerárquica y piramidal requería, paralelamente, expertos que asumieran esa misión, generándose paulatina pero imparablemente la profesionalización de los «solucionadores de conflictos»; una profesionalización que, de la mano de las Universidades creadas a partir del siglo XI, llevó a la necesidad de que quienes actuaran tuvieran conocimientos jurídicos, apareciendo varios protagonistas en este entorno<sup>7</sup>: por un lado, los abogados (con los conocimientos técnicos necesarios para «moverse» en el modelo complejo y técnico), los jueces (que imponen las decisiones a los conflictos, con autoridad y poder, siendo los representantes del poder político), el personal que trabaja en el sede judicial (tarea de asistencia, gestionando y controlando formalmente el desempeño de la función) y, finalmente, los fiscales (cuando concurre el interés público, actuando en su defensa). Todos estos operadores jurídicos forman, junto con otros que han ido paulatinamente apareciendo en la Justicia de la modernidad, parte del hábitat subjetivo imprescindible para que se pueda desplegar el aparato estatal de la Justicia.

Lo que la Historia nos ofrece es un panorama de lo que el derecho ha supuesto en la conformación de los pueblos, medio de generar paz social, empero también cómo el derecho existe para una sociedad concreta y un momento concreto. Ahora bien, las soluciones no están matemáticamente resueltas en la lectura de una norma. Si así fuera, bastaría saber leer para poder ser juristas y obviamente no es así. La norma ofrece garantías, pero también diversidad interpretativa. Esto lleva a la necesidad de que la enseñanza del derecho se dirija a generar las habilidades en los estudiantes para ser capaces de analizar un asunto, un conflicto, una cuestión, desde

---

<sup>7</sup> «Durante siglos vinimos configurando el modelo de “papá Estado”, con unas u otras figuras que lo delineaban. Una fórmula que encontraba perfecto acomodo desde el papel poderoso e influyente de la Iglesia en todas sus manifestaciones. La Iglesia y el Estado se consagran como un modelo piramidal, en el que la base son los feligreses, los administrados o la ciudadanía, y en la cúspide, la jerarquía eclesial o los gobernantes. El modelo es de orden y control. Le cambiamos el perfil cuando se consolidó la idea del contrato social, en el que el Estado asumía el rol de protector de sus ciudadanos a cambio de una cesión de su libertad y también de sus derechos, o si se quiere, una cesión de cómo, cuándo y ante quién ejercitar los derechos. Siquiera escuetamente ese ha sido el modelo social que hemos venido aceptando durante siglos, ya sea libremente, o ya fuere impuesto» (Barona Vilar, 2020, p. 43).

diversos ángulos Obviamente, como señala Atienza (2020, p. 63), sin perder de vista las ideas generales –la unidad– del derecho.

En esa enseñanza del derecho en el s. XXI hay un dato indiscutible que incide: la globalización ha traído consigo la maximización de la búsqueda de la eficiencia. Y esto ha provocado cambios no solo en las normas jurídicas (se reducen plazos, se eliminan instituciones, se bonifica la instantaneidad...), que también, sino en la mirada del jurista. Todo se pretende alcanzar de forma inmediata, porque lo que no fluye no es eficiente, y lo que no es eficiente no interesa a la sociedad de esta era de la globalización (Barona Vilar, 2019b, pp. 661-662). Frente a la consolidación en el siglo XX del Estado del bienestar o Estado social «asistencial con intervención y tutela de la economía» (planificador) y con función de «remodelación social», surgiendo las relaciones verticales y horizontales entre Estado-sociedad (Garrorena Morales, 1984, pp. 83 y ss.), la globalización ha ido presentando una realidad política, ideológica y personal bien diversa (Steger, 2003, p. 13), con nuevos protagonistas, espacios, ideologías y sobre todo valores, y desde luego una minimización del Estado, convirtiéndose en lo que se ha denominado como *residualstaat* (Biebricher, 2016, p. 9) o Estado «atópico»<sup>8</sup>. Un Estado con una pírrica fuerza, que cede ante el dominio del mercado y ante instancias supranacionales e internacionales que han mermado su capacidad decisoria. En la Universidad del s. XXI tenemos un ejemplo paradigmático: por un lado, las Autonomías han marcado, regulado, estructurado planes de estudios; y, por otro, las áreas supranacionales o interregionales, como en nuestro caso la Unión Europea, están fijando pautas de comportamiento y directrices que parecen indicar el desarrollo futuro de la Universidad.

Son muchos y asimétricos los motivos de esa metamorfosis académico-universitaria. Pero es indudable que posee un eje nuclear, propiciado por una oleada, primero, y un *tsunami* después, de globalización y, tras ella, una metamorfosis vital, cambio de valores, de principios, y con ello de asideros, a una velocidad de vértigo, que, cuanto menos, genera una enorme preocupación en todas las facetas de la vida y, por ende, también existencial. Es quizás la era del cambio del paradigma. Y ese cambio de paradigma es innegable que también se siente en lo que se enseña en la Universidad y en concreto en el derecho.

Si en el mundo de la tutela procesal y no procesal los cambios son importantes<sup>9</sup>, es interesante observar con carácter general que la globalización jurídica ha traído también en determinados sectores (inversiones, relaciones jurídico-económicas...) una suerte de parámetros jurídicos globales que han venido a favorecer la aparición del *soft law*, con una enorme aceptación en la mayor parte de los países, consecuencia de ese pírrico Estado que ansía la globalización y la ideología neoliberal. Y con ello se está favoreciendo un proceso de armonización jurídica global, que arrastra una pérdida, en ciertos casos, de su propia identidad, amén de generar un re-pensamiento de los principios y fundamentos dogmáticos que permitieron en su momento conformar su propio derecho y su propia visión de la Justicia. En ese contexto es indudable que hemos venido experimentando una situación de cierta «licuefacción» del modelo jurídico paradigmático.

Las reformas se suceden, a la búsqueda de mejoras, transformaciones, adaptaciones, en ocasiones justificadas, en otras, tratando de dar respuestas a una

<sup>8</sup> Sobre el concepto de «atopia» aplicado a la consideración de sociedad atópica puede verse Wilke (2001, pp. 7-62), quien construye el concepto desde su consideración de la «deconstrucción de la utopía». El sentido y significado de Estado atópico a nuestro parecer puede casar muy bien con lo expuesto sobre el Estado minimizado, residual pero Estado a la postre que no desaparece pero que queda claramente «desubicado» o «deslocalizado» (sin lugar), significado que tiene el término griego *atopia*.

<sup>9</sup> Específicamente sobre esta materia puede verse Barona Vilar (2021, pp. 14-45).

sociedad que ha vivido desnortada, sin asideros, vacua, líquida<sup>10</sup>, desconcertante, en la que nada se consolida, en la que la premura, la instantaneidad y con ella en ciertos casos la ausencia de reflexión ha tenido una nefasta repercusión en el mundo del derecho, y muy especialmente en el mundo de la Justicia.

Son diversas las claves que están transformando el mundo del derecho y también sus contenidos, no solo normativos sino respecto de la metodología jurídica que los abriga. La evolución social imparable, exponencialmente acelerada, innovativa, disruptiva, anacional y un largo etcétera de las últimas décadas del siglo XX y el periodo del s. XXI ha transformado el modo de vida de las personas, favoreciendo múltiples y variables relaciones personales, económicas, políticas y generando un flujo interpersonal y económico inusitado, en el que las tecnologías han revolucionado el mundo, generando mundos paralelos que permiten actuaciones presenciales y actuaciones en línea. Más sofisticadas relaciones jurídicas de todo tipo, económicas, personales, profesionales, internacionales, y con ellas más conflictos jurídicos han llenado los juzgados de expedientes, desbordando las perspectivas de tutela de la ciudadanía y propiciando una percepción de frustración. Pareciera que la solución a todos los males se halla en la extensión omnipresente de la regulación jurídica y una presencia ubicua del Poder Judicial, de los tribunales, a todos los posibles espacios jurídicos; algo que, como era de esperar, ha provocado irremediablemente la asfixia y la inoperancia del Poder Judicial ante una situación insostenible, amén de una sensación de frustración de la ciudadanía.

Nos encontramos ante un trasvase del viejo modelo de Justicia estatal, analógico, presencial, y con papel, del s. XX, hacia una Justicia digital, supranacional, internacional, tendente al papel-cero, con pluralidad de variables de tutela efectiva, judicial y no judicial, procesal y no procesal, y con la intervención de numerosos profesionales que interactúan igualmente para favorecer el fin esencial de la Justicia: la tutela de la ciudadanía. Es por ello que los elementos que convergen desde una mirada poliédrica de la Justicia del siglo XXI son plurales, asimétricos, desconcertantes a la vez que integradores; son elementos que engarzan con los valores propios del siglo XXI, ofreciendo respuestas –o pretendiéndolo– en el seno de una sociedad de masas, plural pero homogénea, armonizada pero diversa, digital, pero con sectores de la población analógicos, ricos y pobres, etc. Vivimos una época de transformaciones, de mudanza constante, de liquidez, de manera que algunos de los viejos principios y parámetros sociales, culturales y también jurídicos, han dado paso a otros, todo y que la ausencia de solidificación de los mismos genera una sociedad y una vida líquida, en términos baumanianos. Bauman lo explica al referirse a las connotaciones que fotografían la modernidad, que viene caracterizada por la «disolución de los sólidos», del «descompromiso y el arte de la huida» (Bauman, 2017, pp. 11 y 19).

Incluso hay pensadores que cuestionan igualmente hasta qué punto podría ser innecesario el derecho si caminamos volcánicamente hacia el ser humano tecnológico, bajo esa fascinación del «superhombre» (Nietzsche) o «superyó» (Sadin), que lleva a pensar en la necesidad de integrar la tecnología en la persona, transformando la Humanidad en Tecno-humanidad (que es la negación de la Humanidad) o la Humanidad aumentada (+). Muchos ciborgs, robots, etc., que impulsan la desaparición del libre albedrío y, por ende, la innecesariedad de mantener el derecho, la Moral o la Ética. En cualquier caso, no parece que esto vaya

<sup>10</sup> Bauman, en sus obras *Vida líquida* y *Modernidad líquida* (p. 134), precisamente señala en relación con la modernidad líquida que «el “corto plazo” ha reemplazado al “largo plazo” y ha convertido la instantaneidad en idea último. La modernidad fluida promueve al tiempo al rango de envase de capacidad infinita, pero a la vez disuelve, denigra y devalúa su duración».

a ser una situación inminente y, por ello, seguiremos enseñando Derecho en las Universidades.

En consecuencia, podemos considerar como claves de este cambio de contenido y de continente del derecho y de la Justicia:

1º) La influencia de la Globalización y la expansión de sus valores, especialmente la sublimación de la eficacia y la eficiencia –del «eficienticismo»– incorporado desde el pensamiento monetarista propulsado desde la Escuela de Chicago, que ha venido inspirando no solo las políticas públicas, tanto las económicas como las sociales (Rose, 2000, pp. 72-109), y que ha transformado los valores de la sociedad actual, con una sobrevaloración de lo efímero, lo estético, de lo que Lipovetsky (1989) denominó como «del vacío», de lo cosmético o nihilista y siempre bajo el manto del baño de masas (Ortega y Gasset, 1999, p. 70), porque lo que realmente importa es hacer lo que todos hacen y, por supuesto, sumirse en la «sociedad del consumo» (Bauman, 2012, p. 109).

2º) La irrupción volcánica de la tecnología, conformando una nueva manera de relacionarse las personas, de comprar, de consumir, de mantener ocio, de pretender ante la administración o los tribunales, pero también alterando los protagonistas, que dependen de la tecnología (controlada por el lobby de multinacionales); reparemos que no solo cambian las normas y se adaptan a la era digital, que también y por tanto a los contenidos de la enseñanza del derecho, sino que también alteran el para qué, y sobre todo el cómo se enseña el derecho, como veremos en los apartados siguientes. Y quizás el quién enseña también lo hará (robots universitarios).

Probablemente estemos ante el eje que mueve el mundo, la tecnología, que ofrece mucho (?)<sup>11</sup> y, aparentemente, a cambio de poco (?)<sup>12</sup>. Ha activado exponencialmente la «sociedad de consumo» (Bauman, 2012, p. 109), el pensamiento acrítico y una satisfactoria invasión de la esfera de lo privado por los medios de comunicación, muy especialmente a través del inmenso escaparate que ofrecen las redes sociales (Habermas, 1973). Efectivamente, es una sociedad «líquida» que anhela perder su identidad, su privacidad, su intimidad, que busca conocer la vida de los otros como el *Show* de Truman, aprovechando las redes sociales, los mensajes instantáneos, las soluciones, los servicios, los productos en tiempo real. Y poco a poco, sin apenas darnos cuenta, ha emergido un hábitat híbrido, en nuestro paisaje híbrido y en nuestra vida híbrida, considerada la hibridación como una mejora en todos los sentidos (Mann y Niedzviecki, 2001). ¿Sin o con límites? En esa respuesta debemos estar los juristas. Mientras los juristas luchemos por las libertades y las garantías, el equilibrio seguirá existiendo (Harari, 2014, p. 464).

El momento es fascinante e inquietante; magia algorítmica, seísmo tecnológico, hibridación social, humanidad aumentada son, entre otras muchas, las ideas que convergen en este momento, en el que un colectivo defiende la aparición de la «suprahumanidad» (transhumanismo) (Bendel, 2019), o lo que John von Neumann o Kurzweil (2005, pp. 28-35) denominan *Singularity*, que encuentran su sentido en los ideólogos del Silicon Valley (Llano Alonso, 2018, p. 97). Es ese ideal que pretende garantizar que la tecnología gobierne a la humanidad de forma más ágil, rápida e inteligente. Una manera de sostener la absoluta necesidad de un futurismo

<sup>11</sup> Todo es relativo y ciertamente muchos se conforman con recibir *likes* a su regalo constante de privacidad. Cada persona en la vida tiene su planteamiento existencial.

<sup>12</sup> Se asume que se consiguen muchas cosas (información, comunicación, ego, etc.) a cambio de «regalar» datos. Parece que los datos no valgan demasiado, cuando se han convertido en la moneda de cambio más valiosa del Siglo XXI.

tecnológico que permita garantizar el transhumanismo (o poshumanismo) o H+. Y con la pandemia se ha propulsado una inasible magia digital; algoritmos, modelos y sistemas computacionales que se ofrecen a guiarnos, asistirnos, complementarnos y, por qué no, sustituirnos, llenando nuestras vidas con artefactos, herramientas (aplicaciones), softwares, robots, que nos hacen la vida «aparentemente» mucho más sencilla. Aparece lo que Mauricio Lazzarato (2020) y Sercko Horvart (2020) denominan «servidumbre maquina», y con ella una nueva ideología vital en el planeta, que nace, según Markus Gabriel (2020), para «tener bajo control al proletariado digital» o lo que Byung-Chul-Han denomina «enjambre digital» (2014), o lo que Eric Sadin (2017) denomina «humanidad aumentada».

Esta mutación de la Humanidad se expande y alcanza el derecho y la Justicia<sup>13</sup>. La tecnología puede favorecer, garantizar, simplificar y ofrecer un mayor acceso a la Justicia, empero también puede negar, restringir o limitar derechos, y puede «deconstruir» el mismo modelo de Justicia. Nuevas normas, nuevos instrumentos, nuevos principios de actuación, nuevos protagonistas, nuevos espacios (presenciales y virtuales), acompañan a una humanidad, una sociedad y una Justicia en periodo de mudanzas. Una mudanza que supone abandonar la vieja «Justicia con manguitos» del modelo analógico de Justicia, para mutar hacia una Justicia primero digital y poco a poco a una «Justicia con algoritmos» (Barona Vilar, 2021b, pp. 19-19). En esa transformación digital, innovativa y algorítmica de la Justicia concurren una serie de retos y de riesgos en la Justicia. La transversalidad de la inteligencia artificial, y más específicamente de la algoritmización de la justicia<sup>14</sup>, nos lleva a considerar las numerosas cuestiones que van a verse empapadas por ésta: desde la afectación de derechos, pasando por el control de su ética y su fiabilidad, de su aplicación al espacio cibernético, tanto en la sofisticación de la cibercriminalidad como en las consecuencias jurídicas que va a tener la multiplicación de actuaciones en línea y a través del internet de las cosas, provocando desprotecciones, fraudes, suplantaciones de personalidad y un largo etcétera que deben encontrar respuesta en el sistema jurídico con garantías.

3º) Todo lo anterior incide en esa idea de minimización o liquidez del derecho estatal, relegado por las normas internacionales, necesarias para poder responder ante una realidad digital que supera con mucho el control del Estado o al *soft law*, diseñado desde y por los sectores económicos que mueven el planeta<sup>15</sup>. Baste pensar en las actuaciones que se realizan en la red, delictivas, de control y manipulación de sistemas o elecciones democráticas, los ataques cibernéticos a empresas, Administraciones, etc. Esa mirada del derecho no es ni puede ser la misma que en el s. XX y su enseñanza debe ir por estos derroteros.

4º) Una clave esencial para comprender el mundo jurídico del s. XXI es la incorporación del enfoque de género y la mirada feminista en el contexto de la Justicia. La mirada de género está presente en la Justicia y ha ido generando una suerte de cambios, tanto en lo formal –cuerpo– como en la mente –alma–, si bien es indudable que, en las sociedades más avanzadas, más allá de la integración legal de medidas que tienden hacia la igualdad formal, se reclama un verdadero cambio, una transformación que lleve a cambiar la mirada y a defender una Justicia con ojos de

<sup>13</sup> *Ad extensum* sobre ese influjo e influencias puede verse Barona Vilar (2021b).

<sup>14</sup> Un desarrollo en profundidad sobre la algoritmización de la Justicia puede verse en Barona Vilar (2021b).

<sup>15</sup> Lo que Ferrajoli (2016, pp. 262-263) denominaba la «ley del mercado» está presente, de manera que el derecho precisamente asume un rol esencial en esta era, que es el de ser «ley del más débil en contra de las leyes de los más fuertes, que son las leyes de la economía...».

mujer. Defendemos, en consecuencia, que una de las claves de desarrollo de la Justicia en el siglo XXI es la feminización de la misma.

Y esto exige, amén de medidas legales, una metamorfosis del pensamiento (Barona Vilar, 2018, p. 32). Una metamorfosis que no solo va en el aumento ya visible de protagonistas mujeres en la Academia, sino también en la transmisión de un derecho en movimiento feminista. De las políticas de discriminación positiva (desde mi parecer, un mal menor que tiene que tender a desaparecer), que pretenden equilibrar lo desigual, que pretenden «promover una mayor igualdad de hecho o garantizar a los miembros de los grupos con desventaja una verdadera igualdad de oportunidades» (Uretaga, 2009, p. 183), a la transformación del mundo mediante la educación en valores de igualdad, que obviamente tiene que practicarse en la enseñanza del derecho<sup>16</sup>. Durante siglos las leyes las elaboraron hombres, las aplicaban hombres y las transmitían como académicos también mayoritariamente hombres. Romper esa visión monolítica no ha venido resultando fácil del todo y lo que se pretende no es invertir sino integrar miradas, en pro de garantizar la igualdad de quienes deben ser iguales, descubriendo que la interpretación jurídica integral e integrada es absolutamente necesaria si se quiere hacer verdadera Justicia.

El camino no es fácil, si bien es indudable que hoy ya se considera que en esa transformación del mundo de la Justicia en el siglo XXI se han venido incorporando, lenta pero imparablemente, conceptos y maneras para alcanzar la efectiva igualdad real, en esa visión de la Justicia con perspectiva de género. Se encuentra un buen resorte en la *Feminist Jurisprudence*, desarrollada en la década de los años setenta, cuyo objeto era precisamente el derecho, la norma jurídica –como objeto de análisis con perspectiva de género– y denunciar con datos que el Derecho es masculino (la ley ve y trata a las mujeres como los hombres ven y tratan a las mujeres), tiene sexo (no tiene en cuenta las experiencias y necesidades de las mujeres... un ejemplo claro lo constituye la manera en que se construyeron los tipos penales relativos a los delitos sexuales) y tiene género (las relaciones de poder, que son la causa de la desigualdad de las mujeres, se reflejan en la norma jurídica; el patriarcado se refleja en la norma jurídica). Partía de tres postulados básicos: en primer lugar, la falsa neutralidad del derecho, que invisibiliza a las mujeres, especialmente a través del lenguaje jurídico; en segundo lugar, la falsa objetividad del derecho, pues el pensamiento de quién la aplica y la norma van unidos, y, en tercer lugar, el desmantelamiento del androcentrismo del derecho, para el que se requiere una solución transversal que ligue los saberes jurídicos y los extrajurídicos (experiencia, política, ética)<sup>17</sup>.

En suma, también en la enseñanza del derecho debe hacerse partícipe a las mujeres, pero como verdaderas artífices de la historia jurídica y conceptual que vivimos. Solo desde esa participación será posible (en todos los ámbitos de la vida y

<sup>16</sup> En el año 2003 se proclama con la “Declaración de la Conferencia de Ministros con competencias en Educación Superior”, celebrada el 19 de septiembre, en Berlín, la necesidad de introducir la perspectiva de género en las titulaciones y estructuras académicas de los distintos países de la UE. Se aprueba asimismo la LO 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, en la que se regula (arts. 24 y 25), la integración del principio de igualdad en la política educativa y en el ámbito universitario, subrayando el papel de la universidad como transmisor de valores de igualdad entre mujeres y hombres. Se contempla también que las administraciones públicas deberán promover la inclusión en los planes de estudio de la materia de igualdad entre mujeres y hombres, así como la creación de posgrados específicos y estudios especializados en dicha materia. El marco programático es claro y las Universidades han ido incorporando en los estudios de Grado y Postgrado contenidos que transmitan esa formación en perspectiva de igualdad de género, amén de ir plausiblemente realizando una aproximación, siquiera segmentada, de los problemas de género que pueden suscitarse en el ámbito jurídico, también en el mundo de la Justicia.

<sup>17</sup> Puede verse, Emmenegger (1999-2000, pp. 38-39), García Amado (1992, p. 14) y Barona Vilar (XXXX, p. 62-65).

no solo en el derecho) construir un mundo más equitativo, más solidario y más justo<sup>18</sup>. La Justicia con mirada de mujer solo será posible en tanto en cuanto se sepa identificar los espacios –que son muchos todavía– en los que concurren los patrones sexistas, que asentaron las estructurales patriarcales que continúan manteniendo la discriminación y la desigualdad. Los cambios en la Justicia se alcanzarán en la medida en que se produzca esa transformación no solo del cuerpo (ley), sino de los patrones de comportamiento, que son los que se aplican por el mantenimiento del pensamiento, de la *psique*, del alma de la sociedad, que construye –o destruye– el modelo de Justicia.

En suma, qué enseñar en derecho exige, ante la metamorfosis jurídica descrita, mentes abiertas; deben abrirse, como decía Einstein, «como un paracaídas... porque solo funcionan si las abres»; pero no solo es importante esa mente abierta, sino también un espíritu crítico, que resulta complejo encontrar por quienes padecen las exigencias del «Plan Bolonia», mucha cosmética, mucha casilla y mucha cáscara. Se olvida que, sin denostar la cáscara, lo que realmente importa es el fruto, el interior, el contenido; saber contenidos para enseñar derecho, ¿una utopía?

### 3.2. Para qué y dónde

La enseñanza del derecho ofrece el conocimiento de la ley, cierto, pero no puede quedarse en un estadio teórico, ni tan siquiera de conocimiento de la dogmática jurídica, que pretende explicar el por qué de las normas y consolidar la justificación a través, incluso, de escuelas jurídicas. Debe caminar precisamente a movilizar las mentes, asumiendo un entorno social espacio-temporal y unas coordenadas que inciden en la conformación de un pensamiento jurídico. Se enseña desde el derecho a construir el propio pensamiento jurídico y, con él, la capacidad de poder pensar como jurista. En suma, lo que la enseñanza del Derecho debería comportar es la de exigir al alumnado que se esfuerce por adquirir las habilidades para dar respuestas, allende el conocimiento de la norma.

La metodología jurídica empleada será absolutamente esencial para poder alcanzar ese «para qué» enseñar derecho. Pongo un ejemplo en materia de Justicia y de mecanismos para alcanzar la tutela pretendida. Los médicos analizan a los pacientes y tras la realización de determinadas pruebas o síntomas, realizan un diagnóstico. Este diagnóstico debe aprender a realizarse en el mundo jurídico. No todo lo que es diferencia entre partes se convierte en conflicto; no todo conflicto debe necesariamente resolverse hetero-compositivamente; no todo tiene que resolverse por los jueces; hay que realizar una evaluación de la tipología de conflicto, de la intensidad del mismo, en atención a la manera de afrontar el conflicto las partes. En suma, allende la norma, hay unas variables que van a concurrir a la hora de determinar qué método es el más apropiado y por qué. Y la respuesta se halla en el método que se emplee para enseñar a «aprender a aprender», lo que parece que necesita diálogo, comunicación, lo que afectará también al cómo llevar a cabo esa enseñanza; respuesta (cómo) a la que nos referiremos *infra*.

De este modo, cuando tratamos de ofrecer una respuesta a la pregunta de para qué se enseña el derecho en el s. XXI, podemos considerar un doble grado actuacional: deber ser y ser. Es palmario, a mi parecer, que las misiones de la Universidad a las que tan sabiamente se refirió Ortega y Gasset en el s. XX deben

<sup>18</sup> En el Plan Estratégico 2013-2019 de Oxfam (2019) se establecen una serie de objetivos para conseguir lo que definen como el logro de un «mundo justo y seguro en el que mujeres y niñas tengan poder sobre todos los aspectos de sus vidas y vivan libres de violencia... Cuando las mujeres y las niñas puedan tomar sus propias decisiones y alzar su voz colectiva, y cuando las instituciones satisfagan sus necesidades e intereses, entonces alcanzaremos la equidad de género».

servirnos para dar respuesta a la pregunta que se efectúa y, por ende, extendible a la misión universitaria jurídica: la transmisión de la cultura, la enseñanza de profesionales y la investigación científica.

Esa idea de transmisión de la cultura jurídica, a la que nos hemos referido *supra*, debería ser el eje sobre el que pivotara la esencia, el núcleo de la enseñanza del derecho en la Universidad, lo que ni se da ni se espera. Ni el público receptor mayoritariamente tiene interés en adquirir ese «pensamiento», esa «cultura jurídica» (no saca nada en las redes sociales), ni un importante grupo de docentes, en su mayoría a tiempo parcial, inciden en ese eje primordial, entre otras cosas porque en muchos casos no se puede transmitir lo que no se tiene. Hay que reconocer que esta función ha ido perdiendo protagonismo en la enseñanza del derecho, catapultada esencialmente por la segunda de las misiones. Insistimos en lo que hemos reiterado, la cultura en general no está de moda; al contrario, pareciera que la incultura y la estulticia de quienes alardean de ello es lo más *cool*.

La misión de enseñanza de las profesiones se ha convertido en el polo esencial de la enseñanza del derecho en la actualidad. No interesa lo que uno aprenda, sino que lo aprende para que le sea pragmáticamente útil para ser juez, fiscal, notario, abogado, etc., que necesitará en todo caso una segunda parte que nuestros «usuarios» conocen: Master de la Abogacía, Oposiciones a fiscal, notario, registrador, juez, inspector de Hacienda o inspector laboral, etc. Esto genera un fomento del desinterés en esa primera parte de la enseñanza del derecho en los estudios actuales de grado en la Universidad, dado que lo importante es saltar obstáculos para, posteriormente, entrar en la vía profesional que, por mi personalidad, características o entorno, me decida. Muestra de cuanto decimos es la proliferación de nuevas titulaciones, y cada vez un mayor número de dobles títulos, que caminan no a extender los conocimientos a áreas afines o complementarias sin merma de las troncales, sino al revés, esto es, la especialización y la expansión se produce con merma de esa base de cultura jurídica que venía avalada en los planes de estudio del s. XX. Las Universidades profesionalizantes están de moda; es palmario observar las múltiples universidades privadas, vinculadas a la Iglesia o a la Economía, que ofrecen no solo la formación profesional, sino la posterior inserción laboral. Las Universidades públicas, que han visto peligrar sus «clientes universitarios», se han lanzado a multiplicar títulos y a los dobles títulos, creando oficinas de inserción laboral que ofrecen esa misión que parece se ha convertido en la esencia universitaria. En suma, frente a un más lógico doble camino universidad-formación profesional, pareciera que la simbiosis de ambos está alterando la esencia universitaria, asumiendo como rol protagónico la segunda sobre la primera.

La tercera misión es la de la investigación jurídica, hacia la que aparentemente podría dirigirse la enseñanza del derecho a través de las exigencias de los Trabajos de Fin de Grado o los Trabajos de Fin de Master, como posibles instrumentos de guía por el docente y de materialización de investigación jurídica por el alumnado. La teoría es buena; la práctica lleva a numerosos exponentes de recortes de Wikipedia o de copia de informaciones o partes de artículos que se encuentran *open access*. Es importante contar con investigadores docentes que puedan transmitir esta tercera misión de la Universidad. Esta misión se nutre de las anteriores, dado que, sin adquisición de ese pensamiento jurídico, de ese pensar como jurista, no es posible imaginar la verdadera y buena investigación jurídica, pero también la adquisición de ciertas habilidades de investigación puede integrarse en la búsqueda de una profesión, de manera que en el marco de la enseñanza del derecho se está favoreciendo la incorporación en la Universidad como docente e investigador jurídico.

### 3.3. Quién enseña y a quién

El perfil del profesorado universitario ha cambiado notablemente y existen una serie de factores que están incidiendo en el s. XXI:

1º.- Las posibilidades de incorporarse de los jóvenes investigadores avezados en la universidad ha crecido. El número de contratos FPI y FPU, así como las plazas de ayudantes doctores en las Universidades en los últimos años, ha permitido su incorporación. Y las posibilidades de realizar (en algunos casos por obligación de las «casillas») estancias de investigación en centros extranjeros ha crecido como consecuencia de las subvenciones que pueden obtenerse a través de las Universidades, las Autonomías y las que pueden obtenerse por el Ministerio, así como las provenientes de instituciones extranjeras.

2º.- El espíritu académico presente no se centra en esencia en la docencia sino en la investigación; una investigación rápida, que busca la casilla en las revistas mejor indexadas, que exigen normas formales específicas, extensiones establecidas y un reglamento de forma para su publicación. Es una realidad del s. XXI que responde a esos valores descritos anteriormente de la inmediatez, la celeridad y la búsqueda de elementos que permitan rellenar los apartados necesarios para alcanzar la tan añorada «acreditación». Es una búsqueda de resultados investigadores, pero existe una enorme falencia de lecturas generales, básicas, que permitan, en algún momento, hallar respuestas a aquello que lo especial y especializado no ofrece.

Esa huida de la docencia hacia la investigación, y mucho más a la gestión, está empañando la enseñanza del derecho indudablemente. Efectivamente, cada vez más, encontramos no solo docentes que hacen gestión, porque de alguna manera es una forma de participar en tareas burocráticas que no deberían pero que se asumen por docentes, sino también comienza a aparecer la clase «docente PAS», esto es, aquellos que cada vez están más a gusto con la gestión y la burocracia, y menos con la docencia e investigación. Quizás habría que abrir la puerta a la reconversión académica, a saber, a que hubiere trasvase de los académicos al personal de administración y servicios.

3º.- Los vacíos docentes cada vez son más, por el Decreto Wert, dado que todos nos hemos beneficiado, y muy especialmente los «seniors», que tenemos reducciones por sexenios, por tesis dirigidas, por proyectos de investigación liderados, y por supuesto por la «añorada» gestión de algunos y algunas. Esos vacíos docentes se vienen cubriendo por asociados, cuyo origen se hallaba en profesionales de prestigio (allende la Universidad) que ofrecían su experiencia y su cultura jurídica en aras de ofrecer un complemento perfecto de la enseñanza del derecho universitaria. Sin embargo, el imparable crecimiento de los asociados ha sido una constante, especialmente en Universidades de cierto tamaño, y el crecimiento de este colectivo ha venido paralelamente experimentando una pérdida de ese carácter de «reconocido prestigio» que le dio sentido en su aparición. Hemos tenido que contratar a quien se ha podido, máxime cuando las clases se dan en un número elevado por las mañanas, no pudiendo participar funcionarios de carrera del mundo de la Judicatura, de la Notaria, registros, etc., por ser horario de su actividad profesional. Este colectivo se ha venido consolidando, de manera que frente a aquellas necesidades «coyunturales» hemos visto plazas de asociados convertidas en «estructurales», con un salario precario, poco halagüeño y nada incentivador.

4º.- La famosa pirámide académica que no solo sirvió para construir las estructuras universitarias, sino también consolidar modelos de profesorado y, a su vez, propulsar escuelas jurídicas, se ha invertido. En la base de los docentes

universitarios el número de integrantes es pírrico en comparación con la cúspide. ANECA ha diseñado esta nueva manera de concebir los cuerpos docentes universitarios y esto ha llevado igualmente a la ruptura de escuelas o grupos de investigación, favoreciendo especialmente la atomización, la pérdida de referentes también, aunque, positivamente, ha supuesto la ruptura de la vieja concepción de control de las oposiciones por las grandes escuelas dominantes del derecho.

5º.- Un dato es indiscutible en esta nueva realidad. Las mujeres llegaron a la Universidad y lo hicieron con vocación de alcanzar altas metas. Estamos asistiendo a un aumento considerable de mujeres en todos los cuerpos docentes, destacando especialmente el aumento exponencial de mujeres catedráticas en todas las áreas de conocimiento del derecho. Ese retrato académico es altamente positivo y no hace sino constatar que los movimientos feministas generados en el s. XX están dando sus frutos, aunque queda mucho camino que recorrer en el pensamiento dialógico. La función transmisora de ese pensamiento dialógico de igualdad y, sobre todo, de la consideración de la mujer desde la dignidad de la persona es tremendamente importante que se realice responsablemente a través de la enseñanza del derecho.

La sociedad del s. XXI exige transformaciones en la metodología jurídica, especialmente en la manera de transmitir la misma. En un mundo digital nuestro alumnado responde a esa naturaleza, especialmente en estos últimos años. Los académicos debemos asumir que para poder llegar a nuestros estudiantes y que éstos sean receptivos a nuestras enseñanzas del derecho, deberemos ser capaces de ponernos en su lugar, a la búsqueda de una empatía necesaria para ser un buen docente; eso sí, sin caer en la estulticia. Es obvio que, si el perfil del profesor universitario transmisor de la enseñanza del derecho ha cambiado y mucho, también el perfil de los receptores de esas enseñanzas de derecho es diverso.

1º.- Lejos quedaron aquellos que estudiaban derecho solo por adquirir una cultura jurídica. Nuestros alumnos, en muchos casos, poco motivados y poco vocacionales, llegan a las aulas con cierto escepticismo hacia lo que se les va a enseñar, y con poca capacidad de concentrarse en una cosa: la clase. Son alumnos acostumbrados a interactuar pluridireccionalmente y siempre de forma muy parca y sencilla. Los métodos tradicionales deberán complementarse con otro tipo de «incentivos».

2º.- Los alumnos se han convertido en clientes académicos, usuarios de las Universidades. Primero se incorporaron conceptos como créditos en lugar de horas de docencia, rankings de Universidades, etc., conceptos muy de la ideología económica. Segundo, los alumnos no quieren ni más horas ni más materia ni más lecturas; menos es más, a saber, acabar pronto, estudiar poco y sacar una buena nota (rentabilidad). Y no significa que los tiempos han cambiado tanto, empero lo que sí ha cambiado es el *tempus* y la necesidad de que todo quede reflejado en el «contrato docente», esto es, en esa famosa guía que nos lleva a fijar fecha y hora, tema, cuantificación de tiempos de estudio, valoración de cada una de las actividades, lo que les permite evaluar si les compensa dedicar más o menos tiempo a la misma, etc. En suma, protocolos, reglamentos y pautas que impiden la creatividad, les dejamos un corto margen para que puedan asimilar conceptos y crear sus opiniones y argumentarlas (Zafra, 2021, p. 76).

¿Cómo no van a ser diferentes los estudiantes si el mismo sistema académico les está dando elementos para que sean tan pragmáticos?

3º.- La mayoría de los alumnos no estudia derecho para aprender, ni tan siquiera para aprender a aprender, sino que se trata del obstáculo que deben superar para iniciarse en una profesión o en la búsqueda de la misma.

4º.- Finalmente, se avizora un panorama de futuro similar a la sociedad americana, a saber, por un lado, los buenos estudiantes, con ganas de aprender a aprender, con inquietudes intelectuales, con lecturas (porque la mayoría no sabe leer ni escribir correctamente), que eligen un camino y lo consiguen, que disfrutan de ese camino y sienten que valió la pena el esfuerzo; y la mayoría, que se ubica en esa tabla baja producto de la aceptación de la desidia y que se han mostrado desde el inicio, característico de la Generación Z, desconfiados y excluyentes del sistema educativo tradicional, de hecho consideran que el haber nacido digitales les hace mucho más adaptables a la realidad que sus propios profesores. En este grupo es en el que se detectan especialmente la ausencia o dificultad de mantener la atención en el aula, la ausente capacidad de esperar –todo inmediato– y las enormes lagunas a la hora de expresarse oral o por escrito.

Esos perfiles de quién y a quién reflejan una Universidad y una docencia del derecho en el s. XXI que requiere cambios. Las dificultades por conseguir generar un entorno dialéctico adecuado son enormes, si bien conseguir paliarlas es fundamental, lo que exige un esfuerzo en el empleo de métodos más adecuados a quienes nos escuchan o, al menos, para conseguir que nos escuchen.

### 3.4. ¿Cómo? Cambios sí, pero no hacia la caquexia del derecho

Contenidos, entorno social, variables espacio-temporales, cuestiones generacionales, etc., forman parte de este paisaje universitario que tenemos. El eje de la enseñanza del derecho se encuentra en mantener la comunicación entre los dadores y los receptores, una comunicación bilateral del emisor y del receptor, generando una conversación dialéctica. Este es el mejor sistema para poder desarrollar la enseñanza del derecho. Esto, empero, nos lleva a analizar y determinar, en cada situación y ante determinados públicos, cuáles deben ser las técnicas adecuadas para iniciar y mantener la conversación dialéctica.

Si durante largo tiempo el instrumento empleado para efectuar esa comunicación fue la clase magistral, la sociedad parece demandar otros instrumentos que favorezcan y estimulen la comunicación bilateral entre docentes y estudiantes en este s. XXI. No se trata de eliminar, en absoluto, la clase magistral. Se trata de buscar instrumentos más cercanos a nuestros estudiantes para exteriorizar la clase magistral, a través de medios tecnológicos, audiovisuales, o incluso mediante el empleo de recurso psicológicos que permitan captar la atención de un colectivo para nada acostumbrado a mostrar atención más allá de un corto espacio de tiempo; unos métodos que impliquen y apliquen la dialéctica, que la estimulen y además lo consigan.

Asumiendo, por tanto, que el cómo enseñar derecho se nuclea en torno al método dialéctico, deberemos referirnos a determinadas consideraciones sobre el mismo, o, dicho de otro modo, cómo conseguir desarrollar ese método, sin caer en la banalidad de quienes creen que las herramientas pedagógicas son la esencia de la Universidad. Lejos de mi parecer. Creo que si la Universidad transmite cultura, forma profesionales y fomenta a la investigación, amén de generar paralelamente una transmisión de valores sociales, los métodos (también las técnicas pedagógicas empleadas como instrumento, mero instrumento) para alcanzar esas misiones de la Universidad deben ser acordes a la realidad que vivimos, y hay que esforzarse por superar la barrera generacional, a fin de provocar confianza, acercamiento, que

permita esa comunicación bilateral absolutamente imprescindible para que siga cumpliendo sus fines la Universidad. La Universidad la hacemos las personas, los que enseñamos y los que reciben la enseñanza y es necesario que seamos nosotros los docentes los que trabajemos para conseguir, desde la absoluta y necesaria adecuación de nuestros métodos, que la Universidad siga cumpliendo sus fines. Creo que de vez en cuando la auto-reflexión y autocrítica es imprescindible, obviamente, siempre lo diré, sin caer en la estulticia abonada por los grandes defensores del Plan Bolonia, de convertir a la Universidad en un juego de plastelina.

Esa reflexión la hago desde mi percepción de sentirme una suerte de bisagra, habiendo aprendido con técnicas analógicas totalmente y hallarme en un mundo estruendosamente digital, y con un bajo nivel real de comunicación bilateral. Sigo sosteniendo que el método jurídico no puede ser otro que el diálogo, el método dialéctico, si bien en la sociedad actual ese método no puede ser unilateral (el exponente más claro sería la clase magistral pura), sino que requiere de imaginación para despertar conciencias, pensamientos, críticas, fruto de una verdadera comunicación bilateral. Esa comunicación requiere de hablar y escuchar; y matizo, escuchar de verdad, no solo oír.

Cuando se habla del método dialéctico, comunicacional, pareciera que hubiera sido una conquista de las últimas décadas, e incluso *made* en determinadas universidades americanas, si bien basta una mirada a la Historia de Grecia para observar la importancia que tuvieron los diálogos socráticos y platónicos en la comunicación, en la enseñanza, en la transmisión del conocimiento. Estos diálogos, además de ser un camino para filosofar, se mostraban como la manera de enseñar a los seres humanos que conversar, hablar en grupo, es «una manera más civilizada y ética de convivir que dando órdenes u obediéndolas, una forma de comunicación que reconoce o establece de entrada una igualdad de base, una reciprocidad de derechos, entre los interlocutores» (De Romilly, 1992).

Cuando tratamos de aplicar este método dialéctico a la enseñanza del derecho hemos de saber de dónde partimos y hacia dónde queremos llegar, esto es, asumimos que tenemos unas normas, un ordenamiento jurídico vivo, pero que este no es matemática, sino integración en una realidad y en un contexto, que permite la interpretación y la flexibilidad, de manera que hay que trabajar para enseñar a «aprender a aprender», a interpretar con argumentos que permitan sostener las diversas variables que pueden darse ante un caso concreto. Para alcanzar este fin pueden emplearse medios plurales que favorezcan la participación grupal y con ella la adquisición de conocimientos, pero también de herramientas para aprender a aprender de forma individual.

Vamos, por ello, a hacer algunas reflexiones en torno a los métodos y herramientas que pueden emplearse en el desempeño de la misión de la Universidad:

1º.- La lección magistral fue el método predominante en la docencia universitaria continental europea hasta bien adentrado el s. XX, todo y que existen en la historia académica algunos ejemplos de quienes avezados fueron pioneros en el empleo de técnicas didácticas diversas (Cachón Cadenas, 2021, pp. 25-36), que permitían combinar la teoría expuesta con la práctica, a saber, organizar juicios y actos procesales simulados o imaginarios con los alumnos, visitas al Palacio de Justicia para que presencien juicios orales y vistas de pleitos, buscando un aprendizaje experimental, o el muy consolidado método del caso, con discusión de casos de jurisprudencia. Esta idea de lección magistral como método de transmisión unilateral de conocimientos se empleaba mayoritariamente cuando se produjo la democratización universitaria y su masificación en los grupos.

Las dificultades por incorporar innovaciones docentes se hacían más complejas. Algunas voces disonantes se venían mostrando poco partidarias de las clases magistrales desde el s. XX. Interesantes eran las palabras de Calamandrei, que las definía como «una prédica que el profesor, gesticulando desde su “púlpito” inflige a una turba de penitentes inmóviles y silenciosos», «tiranía de unos métodos que enseñan a pensar con la cabeza de los demás» y que además arrastran una suerte de seducción a los alumnos porque les implica «un sistema poco fatigoso», dado que aun cuando se les entreguen materiales en clase, en realidad pueden permanecer ausentes, «sumidos, mientras el profesor habla, en una especie de placidísimo sopor mental que a menudo, en las tardes calurosas, se convierte en dulce sueño físico» (Calamandrei, 2006, pp. 164 y ss.). Una caricatura que, sin embargo, no se aleja de la realidad actual, todo y que en estos momentos no hay grupos masivos y los alumnos no duermen, sino que se hallan interactuando a través de la tecnología con su mundo virtual, alejados del mundo presencial en el que se encuentran.

2º.- Los planes de estudio de la década de los noventa en la Universidad española abrieron la puerta a las clases prácticas, produciéndose, siquiera en algunas universidades, la introducción abierta del método del caso, lo que no significa que anteriormente no se empleara en el aula. Esta introducción del método del caso, lejos de ser una técnica innovativa del s. XXI, fue empleada como mecanismo complementario adecuado a las clases magistrales. El método del caso ha permitido, en primer lugar, generar una mayor comunicación docentes-alumnado, en cuanto la flexibiliza, favoreciendo el mayor interés y la participación voluntaria de los alumnos, favoreciendo, en segundo lugar, el debate y con él la posible apertura de mentes en la búsqueda de miradas diversas jurídicas, y por ende soluciones posibles a la misma situación planteada. El método del caso en el s. XXI viene favorecido por el empleo de las tecnologías y muy especialmente del aula virtual, que permite aportar, temporalizándolos, si se quiere, los materiales necesarios para su despliegue.

3º.- Algunas herramientas pueden ser de gran interés como material complementario docente: la utilización del cine, la televisión e incluso las noticias publicadas en diversos medios. Es indudable que con ellas se permite un mayor estímulo del alumnado, al ser componentes de mayor dinamismo y atracción de la atención del público. Incluso más, el uso de expresiones artísticas, como la poesía, la literatura, la música, el teatro, el mimo, pueden servir para la enseñanza del derecho.

4º.- Quizás las más destacables en los últimos tiempos son las que emplean instrumentalmente la tecnología. Podríamos decir que éstas si que son la consecuencia de la era digital del s. XXI. Las herramientas tecnológicas permiten acompañar algunas actividades que se desarrollan en clase, amén de servir al docente para detectar el nivel grupal y el nivel de los estudiantes para poder acompañar contenidos, enfoque y ritmo (Susskind y Susskind, 2015, pp. 56-57). Y esa tecnología ha abierto la puerta al empleo de herramientas que tratan de acercarse al alumnado digital, sin perder de vista –y esto es lo más difícil– que lo importante en la enseñanza del derecho no es el medio, sino el fin pretendido. La fascinación de los jóvenes por ser innovadores en la docencia puede –y de hecho así se advierte en algunos, que no todos los casos– llevar a que los árboles (cargados de mucha forma y poco contenido) les impidan ver realmente el bosque. A título de ejemplo podemos señalar:

▪ Utilizar entornos de aprendizaje basados en las tecnologías de la información y la comunicación. Se habla de empleo de blogs (Blanco García, 2016, pp. 27-44)<sup>19</sup>, wikis y espacios virtuales para realizar foros u otro tipo de actividades, que permiten interactuar de forma más dinámica e innovadora, inclusive lo que algunos autores han denominado «club de lectura electrónico» (Martín Diz, 2021, pp. 93-97). Se trata de potenciar la participación activa del estudiante en la misma adquisición de conocimiento, así como el fomento de habilidades y herramientas necesarios para aprender a conocer y a trabajar en equipo, pero también a impulsar la solidaridad, tomar decisiones, resolver problemas, etc. (UNESCO, 1999). Para ello se amplían los usos de plataformas, aplicaciones y redes sociales, se facilita la búsqueda de información, las videoconferencias, etc.

▪ Pueden emplearse métodos didácticos que comporten la interacción del grupo, allende la adquisición de conocimientos individuales. En este grupo podríamos considerar la posible técnica de la preparación de juicios simulados, arbitrajes o mediaciones (lo que se denomina con el término anglosajón *moot*) o el empleo de casos que lleve a realizar informes jurídicos desde diversos prismas e intereses (inclusive empleando para ello la entrega de materiales, algunos de ellos con errores que deben detectarse por el alumnado). Para ello se distribuyen en grupos, obligando a integrarse en una discusión entre ellos, siendo temporalizados. Esa información cuenta con las plataformas virtuales que permiten trabajar grupal o individualmente, en atención al papel protagonista que se ofrece, con participación de documentación en momentos diversos, que permitan mantener la atención de los alumnos en el desarrollo de la actividad.

▪ Entre los métodos didácticos que permiten conductas individuales o grupales se halla también la «gamificación de la enseñanza del derecho». Son instrumentos, programas que permiten estimular la atención de los alumnos, incorporando juegos a la impartición de la clase. Con estos juegos se puede profundizar en materias o evaluar el nivel de comprensión de los conceptos expuestos en el aula o a través de los sistemas tecnológicos mediante la formación de preguntas. Para ello el docente debe haber cargado las preguntas, agrupándolas por temas o grupos de temas, convirtiéndose en un medio de repaso de los temas que se van exponiendo. Esta gamificación puede desplegarse en el aula o de forma individualizada fuera del aula<sup>20</sup>. Otros autores distinguen entre el uso de los juegos de la denominada ludoteca jurídica, que implica convertir la enseñanza del derecho en algo divertido<sup>21</sup>.

La referencia a estos métodos didácticos que han venido proliferando presentan el anverso y el reverso de una moneda.

Por un lado, suponen una reflexión acerca de cómo alcanzar el fin de la Universidad de la transmisión de conocimientos y de la cultura. Adaptar los instrumentos a través de los cuales se efectúa esa transmisión es altamente positivo, en cuanto refleja una modernización de los cauces de comunicación. Es más, permite fomentar una suerte de reformulación, de reforma, de revisión de sistemas de

<sup>19</sup> Como señala esta autora, los blogs se convierten en un foro de diálogo donde docentes y alumnado se expresan y manifiestan sobre las cuestiones planteadas, siempre de forma motivada y argumentada jurídicamente.

<sup>20</sup> Los programas son plurales y en muchas ocasiones dependerán de los que existan en el aula virtual de la universidad, si bien son más conocidos el Kahoot y el Socrative, aunque existen otros muchos más. Puede verse, López Gil (2021, pp. 84-85) y Carrión Vidal (2021, pp. 394-411).

<sup>21</sup> Sobre esa diferencia entre gamificación y ludificación puede verse Bastante Granell y Monero García (2020, pp. 214-215).

enseñanza tradicional y adaptación, con mayor o menos énfasis, a los tiempos tecnológicos que vivimos.

Por otro, puede convertirse en el absurdo, a saber, terminar apreciándose más el medio que el fin de la enseñanza del derecho. Las exigencias «por casillas» de escribir, participar en congresos, etc., en torno a la «innovación docente» ha venido, por un lado, a «vender» como nuevo lo que se estaba empleando en algunas Universidades y por algunos docentes, todo y que se le adorna con la «pata tecnológica»; en otros, focalizarse en la forma y no en el contenido, lo esencial en la enseñanza, pero que es la consecuencia de que para transmitir conocimientos y cultura jurídica el transmisor debe saber. Ese «pequeño» dato es el que se está olvidando por los diseñadores de las plataformas evaluadoras, al grito de rankings, de cuadriles y una serie de absurdos que están obligando a los jóvenes a seguir, so pena de nunca ser acreditados. Y aquí no puede reprocharse a los jóvenes universitarios de pecar de acríticos; pueden mantener crítica, pero el único camino para poder realizar carrera universitaria es someterse a las plataformas acreditadoras y lo peor a las directrices marcadas por los pedagogos (que hasta donde yo sé, derecho no saben) y por los expertos en marketing, que saben «vender» productos pero no ciencia jurídica, sin olvidar que los baremos vienen en muchos casos marcados por las áreas de ciencias básicas, en las que los artículos científicos están ranqueados, y su valor es mayor que un libro, por poner un ejemplo.

En consecuencia, la evolución tecnológica debe servir para motivar a profesores y alumnos a fin de conseguir una mejora de la enseñanza y del aprendizaje del derecho y debe servir para diseñar y mejorar la comunicación bidireccional entre ambos, pero sin incurrir en el riesgo –que lo hay– de abandonar contenidos o centrarse solo en contenidos simples y banales, centrando la enseñanza del derecho solo en el estudiante de una determinada generación –por ejemplo, centrándose en la dinámica de grupos y no en el trabajo individual, que también es importante–, olvidando que lo que se pretende es enseñar a *ser y pensar como juristas*. Los medios pueden permitir una mayor satisfacción en el alcance del fin de la enseñanza del Derecho, siempre que aquellos no se conviertan en la esencia del mismo.

5º.- Además de la misión de transferencia de cultura y conocimientos en derecho a nuestros alumnos converge una misión de las Universidades modernas, que se consolida en el s. XXI de manera plena, y es la de vincular las universidades y centros de investigación a la sociedad, lo que implica un compromiso con la justicia social. Precisamente, una de las vías para poder conjugarlos es la creación de las denominadas clínicas jurídicas, que vienen empleándose desde hace ya un tiempo también en la enseñanza y aprendizaje del derecho.

Aun cuando se ubica su origen en EEUU, en la década de los años treinta del siglo XX en la Universidad de Yale (Frank, 1933, pp. 907-923), y su propuesta se asienta en modelos pedagógicos similares a los que se emplean en la formación médica, se fueron poco a poco extendiendo a diversos lugares del planeta, convertidas en consultorías o asesoramientos jurídicos que fueron tendiendo, probablemente por el entorno histórico del momento, hacia un movimiento de justicia social (especialmente a partir de la década de los años setenta).

Con el desarrollo de estas clínicas jurídicas, allende el mismo aprendizaje en derecho, se está desplegando la misión universitaria de la responsabilidad social, lo que se anuda al compromiso por los derechos de las personas, especialmente las más vulnerables, así como ofrecen una suerte de hilo conductor que permite construir y participar en defensa del interés público. De este modo, las clínicas permiten completar las enseñanzas-aprendizajes del derecho, amén de cubrir fines sociales,

prestando asesoramiento a quienes carecen de medios para ello, o se trata de personas especialmente vulnerables<sup>22</sup>. En suma, pueden convertirse en vehículo complementario de la misión docente, así como respuesta social de la Universidad a quienes más lo requieren o necesitan.

6º.- Finalmente, debo referenciar una herramienta que considero importante, más allá de las que anteriormente han sido expuestas y pueden tener su proyección en la investigación jurídica, y es la posibilidad de emplear instrumentos que permitan estimular vocaciones investigadoras, impulsar la investigación internacional y generar redes de jóvenes investigadores que puedan activar acciones conjuntas. Me refiero a la figura muy conocida en América Latina de los «semilleros de investigación». Se constituyen con la participación de docentes, pero dirigidos a los alumnos de derecho, tratando de iniciar a los alumnos en la investigación jurídica, lo que se alcanza mediante la configuración de una temática en torno a la cual los estudiantes deberán desarrollar su investigación. Se consideran como actividades voluntarias y, por ende, extracurriculares, si bien se muestra como una vía estimulante hacia la investigación, amén de abrir espacios de discusión que son multidisciplinares, amén de propulsar la internacionalización de los alumnos<sup>23</sup>.

En suma, atendiendo a la premisa mayor de que quien enseña sabe –insisto en lo expuesto anteriormente, que no se sabe si sabe siempre–, los métodos de enseñar a los alumnos a que aprendan a aprender pueden servirse (en sentido instrumental) de cuantos cauces, herramientas tecnológicas e imaginativas se trate, con el propósito de saber transmitir, saber estimular al aprendizaje del conocimiento por el alumnado. Pero frente a quienes han afirmado que los docentes han dejado de ser fundamentales, creo firmemente que siguen siendo los protagonistas esenciales en esa búsqueda del aprendizaje por los alumnos. Los medios ayudan, pero no deben condicionar las misiones esenciales de la Universidad y en especial la enseñanza del derecho. La enseñanza del derecho debe seguir siendo pivotada por quienes saben derecho, empero con una visión amplia que permita observar y actuar según la realidad del momento. En esta realidad digital, en ocasiones vacua y tremendamente líquida, también hay –y se ha visto con la pandemia planetaria– posibilidades de beneficiarnos como docentes de cuanto nos ofrecen las redes sociales, las plataformas virtuales, los clubs de lectura, los materiales de *open access*, los estímulos internacionales, la movilidad, y un largo etcétera, que tienen nuestros alumnos.

El equilibrio no siempre es fácil, de manera que asistimos a esa etapa de tránsito entre quienes se aferran a un modelo caduco de enseñanza del derecho poco atractivo y nada estimulante, frente a los que han destinado esfuerzos a pedagogizar la enseñanza del derecho, sin conocer derecho, transmitiendo lo poco o nada que saben (llevando a la caquexia del Derecho enseñado), pero, eso sí, jugando a plastilina y banalizando algo tan serio como favorecer mentes jurídicas, que lleguen a pensar como juristas, en una sociedad que les necesita.

## Bibliografía

Arenal, C. (1976). *La Educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar.  
Atienza, M. (2020). *Una apología del Derecho y otros ensayos*, Trotta.

<sup>22</sup> Un mayor desarrollo de estas clínicas jurídicas puede verse en (García Molina, 2021, pp. 61-63).

<sup>23</sup> Alunas ideas sobre estos semilleros pueden encontrarse en CARO CATALÁN, J., “Los semilleros de jóvenes investigadores: un modelo a imitar”, en la obra colectiva dirigida por Leticia Fontestad Portales y M de las Nieves Jiménez López, *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria*, Aranzadi, Pamplona, 2021, pp. 19-31.

- Barona Vilar, S. (2017), *El proceso penal desde la Historia. Desde sus orígenes hasta la sociedad global del miedo*. Tirant lo Blanch.
- Barona Vilar, S. (2019). Retrato de la Justicia desde el pensamiento dialógico feminista. ¿Por fin ruptura del petrificado discurso androcéntrico? En S. Barona Vilar (ed.), *Claves de la Justicia Penal. Feminización, Inteligencia Artificial, Supranacionalidad y Seguridad* (pp. 31-60). Tirant lo Blanch.
- Barona Vilar, S. (2019b), A la búsqueda de la eficiencia y la celeridad, claves de la Justicia Civil del Siglo XXI. En Instituto Colombo Panameño (ed.), *Libro homenaje al profesor Fábrega* (pp. 661-685). Instituto colombo-panameño de Derecho Procesal.
- Barona Vilar, S. (2020). Psicoanálisis de las ADR. Retos en la sociedad global del siglo XXI. *La Ley Mediación y Arbitraje*, 1(enero-marzo), 1-22.
- Barona Vilar, S. (2021). Claves vertebradoras del modelo de Justicia en el Siglo XXI. *Rev. Boliv. De Derecho*, 32, 14-45.
- Barona Vilar, S. (2021b). *Algoritmización del Derecho y de la Justicia. De la Inteligencia Artificial a la Smart Justice*. Tirant lo Blanch.
- Barona Vilar, S. (2018). La necesaria deconstrucción del modelo patriarcal de Justicia. En E. Martínez García (dir.), *Análisis de la Justicia desde la perspectiva de género* (pp. 29-70). Tirant Lo Blanch.
- Bastante Granell, V., y Moreno García, L. (2020). La “gamificación” en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web “Ludoteca jurídica”. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 24, 214-215.
- Bauman, Z. (2012), *Vida líquida*. Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bendel O., (2019). Cyborg. En AAVV, *Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten*, Springer Gabler. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/cyborg-54197>.
- Bergson, H. (2016). *Materia y memoria*. Cactus.
- Biebricher, TH (2016). Neoliberalismus und Staat—ziemlich beste Feinde. En *Der Staat des Neoliberalismus*. Nomos.
- Blanco García, A.I. (2016). El uso de blogs en la innovación docente: un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4(extraordinario), pp. 27-44.
- Bravo Lira, B. (1970). *Formación del derecho occidental*. Editorial Jurídica de Chile.
- Cachón Cadenas, M. (2021). Un siglo de predominio de la lección magistral con preocupación por la enseñanza práctica del Derecho Procesal. En J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí, C. Navarro Villanueva y E. Cerrato Guri (dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del derecho Procesal*, (pp. 25-36). J.M. Bosch.
- Calamandrei, P. (2006 [1960]). *Demasiados abogados*. Reus.
- Carrion Vidal, A. (2021). Socrative, Google Forms y Examtime como métodos de evaluación on line. *La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del Covid-19*, 1, 394-411.
- Damaska, M.R. (1986). *The faces of Justice and state authority*, Yale University Press.
- Flecha García, C. (2011). Por derecho propio. Universitarias y profesionales en España en torno a 1910. *Tabanque: Revista pedagógica*, 24, 157-174.
- De Romilly, J. (1992). *Pourquoi la Grèce?* Editions de Fallois.
- Emmenegger, S. (2000). Perspectivas de género en Derecho. *Anuario de Derecho Penal*, 1999-2000, 1-11.
- Ferrajoli, L. (2016). El futuro de la filosofía del derecho. *Doxa*, 39, 255-263.
- Frank, J. (1933), ¿Why not a Clinical Lawyer-School? *University of Pennsylvania Law Review*, 81(8), 907-923.  
[http://digitalcommons.law.yale.edu/cqj/viewcontent.cgi?article=5092&context=fs\\_s\\_papers](http://digitalcommons.law.yale.edu/cqj/viewcontent.cgi?article=5092&context=fs_s_papers).

- Gabriel, M. (2020). *El sentido del pensamiento* (2ª ed.). Pasado&Presente.
- García Amado, J.A. (1992). ¿Tienen sexo las normas? Temas y problemas de la teoría feminista del Derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, IX, 13-42.
- García Gallo, A. (1984), *Manual de Historia del derecho español, I. El origen y la evolución del Derecho* (10ª ed.). Rustica Editorial.
- García Molina, P. (2021). Hacia unas clínicas jurídicas del siglo XXI. En L. Fontestad Portáles y M. de las Nieves Jiménez López (dir.), *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 57-76). Aranzadi.
- Garrorena Morales, A. (1984). *El Estado español como estado social y democrático de derecho*. Tecnos.
- Habermas, J. (1973). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Cátedra.
- Han, B-Ch (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Harari, Y.N. (2014). *Homo Sapiens. A Brief History of Humankind*. Penguin.
- Hovart, S. (2020). *Poesía del futuro*. Paidós.
- Kurzweil, R. (2005). *The Singularity is near*. Penguin.
- Lazzarato, M. (2020). *El capital odia a todo el mundo. Fascismo o revolución*. Eterna Cadencia.
- Llano Alonso, F.H. (2018). *Homo excelsior. Los límites ético-jurídicos del trashumanismo*. Tirant lo Blanch.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide- Essais sur l'individualisme contemporain*. Gallimard-FolioEssais.
- López Gil, M. (2021). Técnicas para dinamizar la docencia de Derecho Procesal en grandes grupos en tiempos de COVID. En L. Fontestad Portáles y M. de las Nieves Jiménez López (dir.), *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 77-91). Aranzadi.
- Mann, S. y Niedzviecki, H. (2001). *Cybor: Digital Destiny and Human Possibility in the Age of the Wearable Computer*. Doubleday.
- Martin Diz, F. (2021). Docencia digital en Derecho Procesal: impulso del manejo de materiales jurisprudenciales a través de un club de lectura electrónico. En L. Fontestad Portáles y M. de las Nieves Jiménez López (dir.), *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 77-92). Aranzadi.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *La rebelión de las masas*, Espasa.
- OXFAM (2019). Plan Estratégico 2013-2019. <https://www.oxfam.org/es/la-desigualdad-de-las-mujeres-lograr-justicia-de-genero-para-acabar-con-la-pobreza>.
- Pedrero Rosón, D. (18 de mayo, 2020). Las primeras mujeres universitarias en España (1870-1936). *AH (Archivos de la Historia)*. <https://archivoshistoria.com/las-primeras-mujeres-universitarias-en-espana-1870-1936/>.
- Rose, N. (2000). Tod des Sozialen? Eine Neubestimmung der Grenzen des Regierens. En U. Bröckling, S. Krasmann T. Lemke, *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (pp. 72-109). Suhrkamp.
- Rossi, P. (2015). Schemi "L'Europa del Diritto, en *Storia dei diritto medievale e moderno*, Università degli Studi di Catania <https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-catania/storia-del-diritto-medievale-e-moderno/europadirittogrossi-schemi-leuropa-del-diritto-p-grossi/1018339>.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Steger, M.B. (2003). *Globalization: A very Short Introduction*, Oxford University Press.
- Susskind, R. y Susskind, D. (2015). *The Future of the Professions: How Technology Will Transform the Work of Human Experts*. Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). *La educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción: informe final*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa).

- Uretaga, E. (2009). Las políticas de discriminación positiva. *Revista de Estudios Políticos (nueva época)*, 146, 181-213.
- Wilke, H. (2001). *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Zafra, R. (2021). *Frágiles. Cartas sobre la ansiedad y la esperanza en la nueva cultura*. Anagrama.