

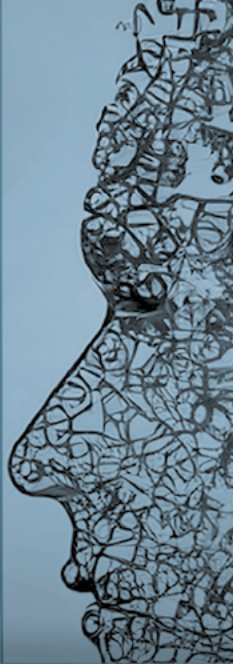
SER PROFESOR/A UNIVERSITARIO/A HOY

Visión y propuestas para la mejora continua y
la calidad docente en la era de los algoritmos

Stefano Bini

UCOPress

Editorial Universidad de Córdoba



Ser profesor/a universitario/a hoy

Visión y propuestas para la mejora continua
y la calidad docente en la era de los algoritmos

Ser profesor/a universitario/a hoy

Visión y propuestas para la mejora continua
y la calidad docente en la era de los algoritmos

Stefano Bini

Ser profesor/a universitario/a hoy. Visión y propuestas para la mejora continua y la calidad docente en la era de los algoritmos. – Córdoba:
UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2024

12 x 19 cm, 109 pp.

THEMA: 4CT, JNM

Esta publicación cuenta con la financiación del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Córdoba.

© Stefano Bini

© UCOPress. Editorial Universidad de Córdoba, 2024

Campus Universitario de Rabanales

Ctra. Nacional IV, Km 396 · 14071 Córdoba (España)

Telf. +34 957 21 2165

<https://ucopress.uco.es> – ucopress@uco.es

I.S.B.N.: 978-84-9927-842-1

e.I.S.B.N.: 978-84-9927-843-8

D.L.: CO 1969-2024

Diseño de cubierta: Sonia Peinado, UCOCultura

Impresión: LUQUE Printing Ideas

Impreso en papel ecológico



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Impreso en España

*A mis alumnas/os
de ayer, de hoy, de mañana*

ÍNDICE

PRÓLOGO, <i>por Federico Navarro Nieto</i>	11
EL SENTIDO DEL PRESENTE VOLUMEN, A MODO DE INTRODUCCIÓN	19
CALIDAD, ÉTICA, COMUNIDAD: CONCEPTOS CLAVE PARA LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA	31
1. Introducción	31
2. La Universidad contemporánea, entre “corpora- tivización” y fidelidad a su misión institucional	33
3. Digitalización y necesidad de cambio en los procesos formativos	39
4. ¿Qué visión sobre las posibles dinámicas de funcionamiento de la didáctica contemporánea?	43
5. La base para una metodología docente innovadora ..	47
6. “ <i>Lectio, questio, disputatio, determinatio</i> ”: sobre la actualidad de un planteamiento metodológico plurisecular	52
7. Sobre la concreta operatividad de la metodología docente integrada aquí propuesta.	59
7.1. <i>La lectio magistralis y la integración manual- diapositivas</i>	62

7.2. <i>Otras herramientas docentes: una mirada de conjunto, desde la perspectiva participativa del alumnado</i>	67
8. Apuntes finales: propuestas para una Universidad de calidad, ética y comunitaria	74
ANEXO	
EMPATÍA, ILUSIÓN Y DEDICACIÓN: APUNTES PARA GRANDES <i>ALUMNI</i> , EXCELENTES PROFESIONALES Y MEJORES PERSONAS	87
EPÍLOGO, <i>por Manuel Torralbo Rodríguez</i>	95
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	97

Prólogo

El profesor Stefano Bini tiene la amabilidad de solicitarme un prólogo a su obra *Ser profesor/a universitario/a hoy. Visión y propuestas para la mejora continua y la calidad docente en la era de los algoritmos*. No puedo negarme, procediendo la invitación de un profesor que tiene el rigor académico por norma en su vida universitaria y que cree firmemente en el papel de la universidad en la sociedad actual. Precisamente, la obra pretende ofrecer una visión crítica sobre el papel de la universidad hoy, y desde un primer momento el autor anuncia los pilares de la universidad por la que él apuesta: calidad, ética y comunidad. Se trata de conceptos sobre los que Bini asienta su propuesta de «innovación en la tradición» en la calidad docente, es decir, de «fidelidad a los valores “clásicos” de la enseñanza universitaria», en un proceso de necesaria y constante actualización de métodos y técnicas docentes.

El autor hace dos consideraciones de partida que me parecen esenciales en la docencia universitaria. Por un lado, «el motor intrínsecamente innovador de la investigación» como premisa para avanzar en la necesaria innovación de

contenidos en la docencia y en la transferencia del conocimiento. Por otro lado, la idea de una docencia concebida como espacio de experimentación, favoreciendo procesos de aprendizaje y generación del conocimiento «de calidad, pausados y reflexivos».

A partir de aquí una de las líneas de argumentación crítica del autor es lo que denomina proceso de «corporativización» de la universidad contemporánea, es decir, su sometimiento a modelos de gestión propios de los paradigmas de funcionamiento de las empresas y del mercado, la deriva hacia una función profesionalizante y obsesionada con la inserción de los egresados en el mercado laboral.

A mi modo de ver, esta valoración requiere ser contextualizada, porque la universidad se construye sobre un tiempo histórico y evoluciona con él. Creo yo, en este sentido, que todos los sistemas universitarios se estructuran históricamente a partir de determinadas funciones sociales y sometándose a una serie de valores. Las funciones se centran en la formación cultural y personal, la preparación profesional y la investigación. Precisamente la prevalencia de una función sobre otra ha dado origen a diversos tipos de universidad (el modelo anglosajón, el modelo napoleónico, el modelo Humboldt). Las funciones y valores pueden entrar en contradicción, y la preferencia que se otorga a unos y a otros explica los caracteres de la vida universitaria en una determinada fase histórica.

Es conveniente, por tanto, subrayar que la universidad es, al mismo tiempo, producto y cincel de la sociedad que la rodea. La Universidad, como todos los institutos sociales,

no tiene como función crear fuerzas, como no las crea el maquinista, sino aunarlas, afinarlas, dirigirlas, en acción y reacción (Gines de los Rios). Una visión academicista insiste en el papel guía de la universidad con respecto a la sociedad, esto es, el *amor sciendi*. Pero lo cierto es que, con los siglos, su desarrollo como institución social vino impulsada sucesivamente por las necesidades de una burocracia eclesiástica y gubernamental, una sociedad urbanizada y la ascensión económica burguesa.

La universidad, por tanto, cambia con su tiempo. La tensión entre valores establecidos y los riesgos de las novedades promovidas desde otros valores es compartida por el conjunto de las instituciones de la sociedad, pero son mucho más relevantes para la universidad, hasta el punto de que el declive de muchas universidades se ha debido a su empeño en negarse a adaptar sus enseñanzas a las demandas que nacen en la sociedad.

Ello es perceptible en las universidades que, en el siglo XVI y XVII, se regían por un modelo de enseñanza de tipo escolástico y debieron afrontar los retos en los contenidos (el desarrollo de los nuevos descubrimientos geográficos o las ciencias exactas) y en la función social del conocimiento (se pasa de un modelo de “vida contemplativa” a la “vida activa”). Lo mismo se puede decir de las universidades del siglo XVIII frente al desarrollo de las ciencias experimentales.

En los años 70 y 80 del siglo XX la mayoría de los países europeos se embarcan en políticas de transformación de las estructuras y contenidos de la enseñanza superior

para adaptarlas a una sociedad en profundo cambio socioeconómico, y en particular con el paso de una sociedad de élites a una sociedad de masas. El sistema universitario continental avanza hacia un modelo de autonomía institucional, más atento al contexto socioeconómico, otorgando mayor importancia a las características de la gestión, y a un modelo universitario de masas, donde adquieren pujanza los objetivos de igualdad y democratización, y el papel de la universidad en la igualdad de oportunidades.

Este escenario evoluciona en el siglo XXI dando paso a objetivos de calidad y eficacia en la actividad universitaria: los recursos asignados a la universidad van a estar ligados a los resultados docentes e investigadores (y en este sentido el mercado pasa a ser un criterio relevante, aunque no central, en la dinámica universitaria), se favorece la autonomía universitaria, se diversifican los estudios superiores en un sentido estructural (tanto universitarios como no universitarios) y funcional (según niveles de formación y orientación).

Este ambiente de cambio trata de formalizarse en la UE a través del *Plan Bolonia*, bien inspirado en su ideación, pero con una deriva perversa de burocratización, de verborrea inagotable, con sus planes de estudio y sus guías docentes como los listines telefónicos de antaño, inabarcables en su letra pequeña de competencias básicas, transversales, generales, conocimientos a adquirir, habilidades y destrezas, resultados del aprendizaje, *ad infinitum*. Pero hay vida más allá de *Bolonia*.

En suma, los modelos europeos avanzan hacia un sistema apoyado en la autonomía universitaria, cuyo motor son

la eficiencia en la gestión de recursos y en la persecución de la multiplicidad de funciones atribuidas a la enseñanza superior universitaria: la excelencia en la investigación y la formación; la oferta de títulos universitarios, adaptando los itinerarios formativos a los cambios acelerados en el tejido productivo, a nuevos sectores económicos y empleos; y desde luego buscando la compenetración con el entorno socioeconómico en su producción científica. Pero estos cambios en la función de la universidad deben seguir permitiéndole formar ciudadanos responsables y comprometidos; proporcionar los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación científica y constituir una instancia crítica y neutral basada en el rigor y el mérito.

Y en este momento también se abre el debate sobre la calidad docente, que concita la atención de Stefano Bini, la introducción de nuevos métodos didácticos caracterizado por la incorporación de las nuevas tecnologías. En este sentido, la crítica del método tradicional de las clases magistrales apoyadas en el estudio de manuales y tratados, probablemente está en no haberse sabido recomponer, integrando las nuevas técnicas y métodos docentes. Las clases magistrales han dejado de ser un paradigma de calidad docente en la medida en que son la expresión de sistemas de transmisión y de difusión académicas más o menos cerrados, autorreferenciales. Como nos enseña la historia, el ideal de la contemplación y el estudio y la búsqueda de la verdad no puede dar la espalda a la prioridad de la utilidad social y económica en la aplicación del conocimiento científico. La universidad en una institución con una

diversidad de funciones, conviene recordarlo, y cuando se concentra en una de ellas tiene el riesgo de convertirse en una torre de marfil o en una escuela profesional, y entonces las tensiones pierden su poder creativo y conducen por el contrario a la somnolencia o una excesiva agitación superficial e infructuosa (Rüegg). El mundo que nos rodea es ahora cambiante y problemático, y ese es el mundo al que tiene que dirigirse la reflexión universitaria desde su diversidad de roles. Y tal reflexión tiene que ser dinámica, participativa, de formación crítica, y es aquí donde cobran valor los nuevos métodos y técnicas didácticas. A la postre, la docencia universitaria no puede prescindir de la lógica socrática del método del diálogo en la enseñanza, a partir del reconocimiento de la *auctoritas* intelectual del profesor universitario (Llovet).

En este contexto, nuestro autor dedica unas interesantes reflexiones sobre la digitalización y necesidad de cambio en los procesos formativos. Y aquí vuelve a su filosofía de que “se puede innovar reinterpretando la tradición”, de cara a la consecución de una mejora de la formación, y despliega su tesis central, la reivindicación de una metodología escolástica basada en la *lectio, questio, disputatio, determinatio*, a partir de la conciencia sobre «la actualidad y la atemporalidad de la *lectio magistralis* y del manual», que se pueden complementar con lógicas didácticas innovadoras, *online* y *offline*, en las que el autor se detiene en las últimas páginas de su texto. La cuestión, entonces, es el cómo se integran en la docencia el uso del Power Point, la Wikipedia o el *Chat GPT*, por citar ejemplos de actualidad,

evitando el riesgo de que se conviertan en sustitutivos de la actividad intelectual del alumno (como constatamos ya en el empobrecimiento oral y las dificultades de expresión escrita de los alumnos). En definitiva, las reflexiones del profesor Bini nos conducen a la reivindicación, perdóneme la licencia, de una especie de *escolástica digital*.

Yo creo plausible esta tesis, subrayando los riesgos de una deriva hacia la *performance* y hacia una docencia universitaria que se abandona a la divulgación enciclopédica y reiterativa (Ordine). Por eso me parece acertada la reivindicación del autor de una actividad docente universitaria donde son inseparables la calidad docente y una investigación avalada. Al final todo se reduce a la «vocación intelectual» que se reclama del profesorado universitario y que lo diferencia del mero docente, que ya ha dejado de ser una *rara avis* en la universidad.

Añadiré que en el campo jurídico, donde nos situamos tanto el autor como el prologuista, la lección magistral sigue teniendo su valor como punto de partida, con una presentación completa y sistemática de un tema, con un acercamiento al fundamento de las instituciones, a sus contenidos normativos básicos y a los aspectos de interés, dando paso a una visión problemática del Derecho, mostrando las lagunas o sus posibilidades de evolución. Acierta Stefano Bini reivindicando el valor central de unos materiales elaborados (los manuales, los tratados, las monografías), tarea, por cierto, cada vez más extravagante en el profesorado universitario, que deben servir de guía en las clases magistrales universitarias, eso sí, como nos recuerda

el mismo, sin renunciar a la riqueza de las *lecciones*, deben facilitar éstas su comprensión y asimilación, alejándose, desde luego, del formato enciclopédico.

El profesor Bini es un ejemplo de trabajo universitario con empatía, con ilusión y dedicación y con rigor académico para formar grandes alumnos y excelentes profesionales, como él transmitió con emoción a sus alumnos de la *XI Promoción del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba* en 2024, en un discurso que sirve de colofón a una monografía bien escrita, con una cuidada edición, y rigurosa en su argumentación y en sus referencias doctrinales. En la actividad docente universitaria, pues, sirve lo que Goethe recordara a Eckermann, en sus *Conversaciones*, «no basta dar pasos que algún día pueden llevar a la meta, sino que cada paso debe ser meta, sin dejar de ser paso».

Federico Navarro Nieto

Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
(Universidad de Córdoba, España)

Director de la Cátedra de Negociación Colectiva y Relaciones Laborales
de Andalucía (Universidad Internacional de Andalucía, España)

El sentido del presente volumen, a modo de introducción

En una época en la que los *rankings* internacionales parecen representar los referentes (casi) absolutos para la clasificación cualitativa de las heterogéneas actividades de las Universidades, se advierte la necesidad de una reflexión pausada y, de alguna manera, “lenta” sobre el sentido y la misión contemporánea de una institución milenaria, fuertemente afectada por los cambios históricos y las transformaciones, sin precedentes, que están tomando forma hoy en día, en la era de la penetrante transformación digital.

Pues bien, para contribuir al debate –plural, participativo y “a varias voces”– sobre este tema, el estudio que a continuación se presenta, pretende proponer un razonamiento que hunde sus raíces en un terreno conceptual que encuentra sus coordenadas de referencia en tres conceptos fundamentales: calidad, ética, comunidad.

Estas tres palabras clave, elegidas como conceptos estrellas para la elaboración de la reflexión crítica, bien expresan en su relación sinérgica una visión clara sobre la dirección de sentido que la Universidad contemporánea tendría que

emprender y, por lo tanto, sobre la misma misión que el Profesorado Universitario estaría llamado a cumplir.

Calidad. Concepto ampliamente usado –y, quizás, incluso abusado– en el marco de las actividades de planificación, desarrollo y evaluación de la actividad docente, la calidad puede ser interpretada en diferentes sentidos, considerándose oportuno distinguir entre calidad formal y Calidad sustancial (con la “C” mayúscula): la primera es, evidentemente, la que se mide –entre otras cosas– en el marco de la hipertrófica burocracia universitaria y que se limita a la dimensión de los procesos, de las tareas, de las *check-list*, sin ser necesariamente acompañada por la segunda, que por su parte hunde sus raíces en el terreno de la efectiva sustancia de las cosas.

Es precisamente a esta segunda calidad que se quiere mirar en el presente estudio, proponiendo al lector y a la lectora unas reflexiones centradas en la esfera de la calidad real, concebida, ante todo, como un “hacer bien las cosas”, en todos los ámbitos y en todos los perfiles de la compleja actividad del Profesorado Universitario.

Como bien escribe Robert M. Pirsig (2024: 142), «Una persona che vede la Qualità e la sente mentre lavora è una persona che ci tiene»¹.

Ética. Valor esencial e imprescindible, la ética tiene que inspirar cada actuación de las y los profesionales de la enseñanza y de la investigación universitaria, teniendo

¹ «Una persona que ve la calidad y la siente mientras trabaja es una persona a la que le importa».

en cuenta la intrínseca naturaleza “plidireccional” que la caracteriza: hacia el alumnado, hacia las/os compañeras/os pertenecientes al cuerpo docente (el Personal Docente e Investigador – PDI), independientemente de la colocación jerárquica o del peculiar cargo desempeñado en un determinado momento, hacia las/os compañeras/os pertenecientes al Personal Técnico de Gestión, Administración y Servicios (el así llamado PTGAS), etc.

De hecho, como se argumentará en las páginas que siguen, se exige que la actitud y el comportamiento del Profesorado Universitario contemporáneo sean constantemente inspirados por la dimensión axiológica de la ética, en plena coherencia con el tejido normativo presentado – entre otras cosas– en los Códigos Éticos, vigentes en los diferentes ámbitos académicos.

Comunidad. La Universidad es, ante todo, *Universitas*: conjunto inclusivo de personas –con ideas diferentes y pensamientos distintos– que abraza los valores de la pluralidad y de la diversidad, integrándolos armónica y respetuosamente, dentro del perímetro conceptual de la “comunidad”. La misma función esencial del Profesorado Universitario exige necesariamente, para su natural desarrollo, una dimensión armónicamente plural y colectiva, en evidente antítesis con posibles y peligrosas tendencias conflictivas o individualistas.

Pues bien, estos tres conceptos clave –calidad, ética y comunidad– representan en cierto sentido los pilares fundacionales de la arquitectura axiológica que sostiene una reflexión crítica en torno a una cuestión central: ¿qué

visión queremos dibujar para construir la «Universidad como motor de crecimiento»? (Ortega Giménez 2021: 25: «Podríamos decir que las universidades son los motores del desarrollo cultural, social, tecnológico y económico de los territorios en los que llevan a cabo su actividad»).

El tema se caracteriza por su intrínseca interdisciplinariedad, pudiendo proyectarse en un heterogéneo abanico de áreas de conocimiento (entre otras, piénsese en la sociología o en la pedagogía, solo para dar dos ejemplos) y afecta a la misma esencia de la misión de la Universidad, como espacio inclusivo y participativo, que abraza la diversidad en la búsqueda y en la generación del conocimiento (Morrish 1979; Thomas 1975).

De hecho, se advierte la necesidad de desarrollar un razonamiento crítico, que se centre holísticamente sobre el “cómo” pueda eficazmente expresarse la triple dimensión de la misión universitaria, basada en la formación (docencia), en el pensamiento (investigación) y en la transformación de la sociedad (transferencia del conocimiento).

Un/a Profesor/a contemporáneo/a animado/a por un espíritu de continua búsqueda de la calidad en el desarrollo de su trabajo, no puede sustraerse a esta reflexión sobre la forma de construir el desarrollo concreto de las tres líneas estratégicas del Profesorado: docencia, investigación, transferencia del conocimiento, verdaderos pilares de una arquitectura armónica, orientada a la generación de conocimiento, a la formación integral de la persona y a la transformación virtuosa de la sociedad, según cánones de calidad, ética, espíritu de comunidad.

Como se ha tenido la oportunidad de decir en un reciente estudio monográfico sobre el tema, innovar la Universidad contemporánea en la fidelidad a la tradición, en una perspectiva orientada a la constante búsqueda de calidad en la institución académica en su conjunto y en su dimensión internacional, representa un desafío sin precedentes para el mundo intelectual contemporáneo (Bini 2023).

Y efectivamente, el binomio “innovación y tradición” (o, *rectius*, “innovación en la tradición”) bien expresa el espíritu que anima tanto el presente trabajo como, en general, la experiencia académica cotidianamente llevada a cabo por el Profesorado Universitario comprometido con su misión.

De hecho, firme es la convicción de la necesidad de abordar el gran tema de la innovación universitaria –y, especialmente, de la innovación docente– con sapiente equilibrio y fidelidad a los valores “clásicos” de la enseñanza universitaria, no cuestionables en el marco del proceso de necesaria y constante actualización de métodos, técnicas, estrategias y lenguajes utilizados en los distintos ámbitos académicos, entre sí indisolublemente vinculados.

Pues bien, precisamente en el punto de intersección entre los distintos ámbitos académicos, se sitúa la reflexión que se propone, identificando, como puntos clave, algunas ideas fundamentales, que a continuación se resumen brevemente, en el marco de una visión de conjunto.

En primer lugar, se considera esencial apostar por la **conexión entre docencia, investigación y transferencia**

del conocimiento, elaborando un modelo formativo integrado, basado en la compenetración entre los tres ámbitos esenciales de la actividad académica: de hecho, solamente así –valorizando el motor intrínsecamente innovador, que representa la investigación– se podrá asegurar la necesaria innovación de contenidos a la docencia y a la transferencia del conocimiento, contribuyendo concretamente a la formación de calidad del alumnado y, por consiguiente, a la transformación meliorativa de la sociedad.

Como se lee en el Preámbulo de la LOSU, «Junto con la labor imprescindible de potenciar la investigación y de generar conocimiento, contribuyendo a su divulgación y contraste con la **comunidad científica**, se trata además de convertir ese conocimiento en socialmente útil, generando vínculos con los actores sociales más próximos a la temática de cada investigador, de cada grupo y centro de investigación, partiendo de la especialidad de cada uno, pero buscando en la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad las vías con las que responder a la complejidad creciente de los retos a los que nos enfrentamos como humanidad» (Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario; cf. Cavero Rubio, Vicente-Arche Coloma, Amoros Martínez, Carmona Paredes 2017).

En segundo lugar y a la luz de la idea que acaba de presentarse, parece interesante poner en práctica la **idea de una docencia concebida como espacio de experimentación, laboratorio y verdadera *sandbox***, en el marco de la cual formar el alumnado, favoreciendo procesos de aprendizaje

y generación del conocimiento de **calidad**, pausados y reflexivos, que entrenen el pensamiento crítico y preparen para la decodificación de fenómenos complejos.

En una «società che cambia»² (Grossi 2018), el desarrollo de conocimientos sólidos y maduros resulta indispensable para la preparación de profesionales y ciudadanas/os capaces de decodificar la complejidad e interpretar la realidad contemporánea: en esta óptica, se proponen soluciones docentes flexiblemente integradas, basadas en la utilización de herramientas tradicionales, sapientemente combinadas y planificadas.

En tercer lugar, y en el contexto que acaba de presentarse, se considera indispensable abrazar una **visión “slow” en el desarrollo de la actividad académica** (Berg y Seeber 2022), en el marco de la cual el Profesorado Universitario sea protagonista de un redescubrimiento de un ritmo “lento” y de un nuevo protagonismo de valores humanos, primero entre todos, la **ética**.

En antítesis con respecto a las dinámicas de “corporativización” del sistema universitario, que celebran –entre otras cosas– la frenética búsqueda de la rentabilidad y de la competitividad, como criterios y parámetros de referencia para “medir” el éxito en todos los aspectos de la actuación académica, es necesario situar en el centro de la reflexión la dimensión de **comunidad** y de **compañerismo**, como elementos irrenunciables para que la Universidad siga siendo espacio autorizado de discusión y diálogo, servicio público

² «una sociedad que cambia».

orientado a la generación de conocimiento, ciencia, innovación, cultura e inclusión social.

En cuarto lugar, se considera oportuno asegurar la calidad también en la **transferencia del conocimiento** y la así llamada “tercera misión”, en el marco de una visión que proyecte la actividad académica fuera de las paredes de las aulas, contribuyendo a generar conocimiento difundido para las comunidades, mejorando el tejido y la cohesión social de referencia.

* * *

En definitiva, a través de las siguientes páginas, el autor ha querido cultivar la aspiración de elaborar y proponer una reflexión que, con vistas al futuro, ofrezca análisis críticos, visiones, reflexiones y propuestas sobre diferentes perfiles de la actividad académica en sentido amplio.

Con respecto a la organización de los contenidos, el presente trabajo se estructura ágilmente en un razonamiento unitario, animado por la idea de fondo –en parte anticipada en las páginas anteriores– de abordar todos los ámbitos de la vida académica, según el **paradigma de la constante búsqueda de la “innovación en la tradición”, en un mundo en “transición”** (Bini 2023), teniendo siempre en cuenta los tres valores de referencia: **calidad, ética, comunidad**.

Se centrará la atención en la visión de Universidad que se quiere plantear y para cuya realización se trabaja en lo cotidiano, formulando una **concreta propuesta metodológica integrada para la docencia eficaz**.

Aunque se ha querido limitar la extensión del presente volumen, conteniéndolo dentro de un número reducido de páginas, no puede pasarse por alto que solo representa el **producto de un importante esfuerzo de síntesis y, por así decirlo, el “destilado” de un proceso de análisis y reflexión particularmente amplio y extenso**, que ha exigido el estudio de un importante abanico de fuentes que, en algunos casos, aunque no se mencionen y citen expresamente en el texto, han contribuido a la reflexión.

* * *

Antes de entrar en el meollo de la reflexión, el autor siente la necesidad de dirigir algunas palabras de agradecimiento. De hecho, los razonamientos desarrollados en el presente estudio representan, de alguna manera, el fruto de un camino de diálogo y de reflexión llevado a cabo en los últimos años, que ha contado con contribuciones y sugerencias de extraordinaria importancia, aportadas ante todo por Maestras/os del Derecho y estimadas/os compañeras/os.

Es a ellas y ellos que el autor desea expresar su sincera gratitud por la generosidad con la que han ofrecido pistas de reflexión, sugerencias y contribuciones, alimentado un estudio y un razonamiento que, sin esta fundamental aportación dialógica, habría sido sin duda más pobre: figuras clave en su trayectoria académica, que han acompañado, como acompañan su dedicación, y de las que ha aprendido como sigue constantemente aprendiendo.

Como confirmación de la importancia de la dimensión colectiva, comunitaria y dialógica de la misión académica,

el autor quiere expresar su gratitud a todas las figuras de inestimable valor que, con generosidad, han ofrecido reflexiones, sugerencias y contribuciones, alimentando así la curiosidad y el razonamiento sobre los distintos temas objeto de profundización.

La presente contribución –lejos de proponer con presunción certezas graníticas– pretende **ofrecer con respeto reflexiones y contribuciones a un debate abierto e *in fieri***, que no podrá dejar de tener en cuenta los diferentes contextos de referencia, a efectos de los ajustes oportunos y necesarios.

Este proyecto está dedicado a las alumnas y a los alumnos con las y los que el autor ha tenido el placer y el privilegio de trabajar, tanto en Italia como en España, a lo largo de los más de diez años de compromiso y dedicación en la Academia: del **diálogo formativo** con ellas y con ellos ha aprendido mucho, adaptando en continuación las metodologías, los lenguajes y las técnicas de docencia, en la óptica de conseguir una **formación de calidad, de interés, participativa e inclusiva**.

Pues bien, precisamente para reafirmar el sentimiento de gratitud hacia el alumnado de ayer, el presente volumen se concluye con un anexo que lo complementa, integrando la visión sobre la Universidad contemporánea que constituye el objeto de la reflexión general. De hecho, se trata del texto del discurso que el autor ha pronunciado, en el mes de abril de 2024, en su calidad de **Padrino de la XI Promoción del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba: una reflexión**

titulada «Empatía, ilusión y dedicación: apuntes para grandes *alumni*, excelentes profesionales y mejores personas» (v. Anexo).

Las palabras de aquel discurso dirigido a las/os alumnas/os de ayer, se proponen a las/os alumnas/os tanto de hoy como de mañana, con el sincero deseo de que puedan vivir en su camino universitario una experiencia humana y formativa extraordinariamente inolvidable.

Calidad, ética, comunidad: conceptos clave para la universidad contemporánea

«Quality is never an accident.
It is always the result of intelligent effort»³
(John Ruskin)

1. INTRODUCCIÓN

Como se ha anticipado en la introducción, la reflexión que se presenta a continuación pretende representar una contribución que el autor quiere aportar a un debate amplio y plural, percibido como urgente, en el actual escenario.

Este debate –intrínsecamente polifacético– gira, de alguna manera, en torno a una cuestión fundamental: ¿qué papel está llamada a desempeñar la Universidad, para seguir siendo «institución fundamental en la sociedad del conocimiento en la que vivimos», en un contexto tan

³ «La calidad nunca es un accidente. Es siempre el resultado de un esfuerzo inteligente».

cambiante y acelerado como es el de la sociedad contemporánea (Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario)?

Para abordar una cuestión tan amplia y sistemática, de manera que se puedan elaborar propuestas concretas, como libres contribuciones al debate sobre el tema, se considera necesario partir de un breve diagnóstico previo, sobre algunos aspectos del escenario de referencia.

Al respecto, frente a la amplitud de tendencias que pueden destacarse observando la Universidad contemporánea, se considera de especial interés un fenómeno en particular, que ha sido muy oportunamente definido en el panorama científico internacional en términos de proceso de “corporativización”.

Así, destacados algunos aspectos críticos de la Universidad contemporánea, se presentarán a continuación los elementos más emblemáticos de la visión axiológico-funcional de Universidad que se propone y, dentro de este marco sistemático, se ofrecerá a las/os lectoras/es una propuesta metodológica docente específica.

El carácter intrínsecamente unitario del razonamiento sugiere seguir una estructura orgánicamente “compacta”, concentrando ágilmente en un único capítulo los diferentes apuntes que componen las piezas de un mosaico unitario, que concibe la docencia como pilar crucial –pero no exclusivo– de la arquitectura académica en su conjunto.

2. LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA, ENTRE “CORPORATIVIZACIÓN” Y FIDELIDAD A SU MISIÓN INSTITUCIONAL

Como se ha anticipado, una de las tendencias más emblemáticas y, al mismo tiempo, más alarmantes que se pueden poner de manifiesto, observando de manera general la Universidad contemporánea, puede identificarse en el proceso de así llamada “corporativización” que la misma sufre.

Se trata, sustancialmente, del fenómeno en virtud del cual se utilizan y se aplican a la Universidad modelos de gestión, administración, control y evaluación propios de los paradigmas de funcionamiento de las empresas y del mercado, ontológicamente ajenos a la esencia de una institución plurisecular centrada en la generación del conocimiento.

Esta tendencia se manifiesta, entre otras cosas, en la continua y frenética búsqueda de productividad y eficiencia en el desarrollo de las peculiares actividades académicas, sometiéndola a lógicas de rentabilidad que, evidentemente, escapan de la misión institucional de la Universidad.

Centrando la atención en el perfil estrictamente docente, como afirmaba el llorado Nuccio Ordine en su magistral obra “Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal”, «La primera tarea de un buen profesor debería ser reconducir la escuela y la universidad a su función esencial: no la

de producir hornadas de diplomados y graduados, sino la de formar ciudadanos libres, cultos, capaces de razonar de manera crítica y autónoma» (Ordine 2017: 12-13).

Esta es la fundamental función del Profesorado en una Universidad de calidad y no se considera baladí reafirmarla, precisamente en un contexto contemporáneo en el que parece reconocerse prioridad a finalidades y objetivos, por así decirlo, diferentes.

Más en particular, la inserción laboral y, por lo tanto, la profesionalización del alumnado, en consideración de las necesidades del mercado de trabajo, no pueden representar el agobio crucial alrededor del cual concebir la misión de una Universidad contemporánea de calidad y construir los recorridos formativos (Esposito 2014).

Como bien señala Ordine, «privilegiar este aspecto “profesionalizador” significa perder por entero de vista la dimensión universal de la enseñanza. Reducir la formación educativa a la mera adquisición de un “oficio” acabaría por matar cualquier posibilidad de animar a los estudiantes a cultivar su espíritu de manera autónoma y a dar libre curso a su curiosidad» (Ordine 2017: 27-28).

Y, aún más explícitamente: «bajo la promesa de una inmediata inserción en el mundo laboral, el diseño de los currículos escolares puede verse fuertemente condicionado por los aspectos “profesionalizadores” de la formación» (Ordine 2017: 17).

De hecho, «perseguir la quimera del mercado es, sin embargo, mera ilusión. Así lo confirman los datos cada día más alarmantes del paro juvenil. La rapidez de las

mutaciones que hoy afectan al complejo mecanismo de los intercambios económicos es tanta que no es posible adaptar con la misma celeridad los currículos escolares. La formación requiere plazos largos. Orientarla exclusivamente por las presuntas ofertas del mundo laboral es perder de antemano la partida» (Ordine 2017: 17).

Además, orientar todas las trayectorias formativas única y exclusivamente a la captación de las demandas del mercado laboral produce una significativa reducción del papel que históricamente ha desempeñado la Universidad, como institución capaz de generar un cambio en la sociedad, reorientando y reinterpretando las mismas prioridades estratégicas del mismo mercado laboral, activando y dinamizando un fundamental ascensor social, que puede llevar a trabajos y experiencias no necesariamente previsibles y programables *ex ante* (Edmundson 2013).

En términos generales, la adopción de criterios puramente cuantitativos, así como de factores de impacto orientados a la periódica medición de la sola calidad meramente formal de las diferentes dimensiones de la actividad desarrollada por el/la Profesor/a Universitario/a, suscita serias perplejidades, pareciendo no adecuada para la específica realidad académica, con su intrínseca heterogeneidad, ideológica, metodológica, temática, personal, etc.

De hecho, la Universidad no puede concebirse sino como un espacio de discusión, debate, inclusión y recomposición de una diversidad que es valor añadido, imprescindible para la generación de conocimiento, a través de procesos de aprendizaje e investigación que exigen

reflexión, calma, profundización, confrontación, diálogo, empatía, humanidad (Llovet 2011).

Todos estos elementos resultan, como es evidente, difícilmente conciliables con la inmediatez, rapidez y rigidez que son intrínsecamente consustanciales al paradigma económico-cuantitativo de la rentabilidad.

Como se lee en el preámbulo de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario, las Universidades son «la expresión más evidente de los valores de humanismo, defensa de los derechos y valores democráticos, de libertad de pensamiento y creación, que Europa quiere proyectar al mundo» (Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

Piénsese, emblemáticamente, en el área de conocimiento de las humanidades, cuya importancia estratégica para la persona y para la sociedad se proyectan mucho más allá de la mera y limitada dimensión de la inmediata utilidad, de la rentabilidad económica y del impacto medible del conocimiento (Ordine 2017).

Pues bien, sobre el tema en cuestión, una contribución hermenéutica y reflexiva de significativo interés ha sido aportada por el libro *The Slow Professor*, recientemente publicado en España por la Editorial de la Universidad de Granada, cuyo subtítulo parece particularmente evocativo y sugerente: “Desafiando la cultura de la rapidez en la academia” (Berg y Seeber 2022). En él, las autoras –dos Profesoras canadienses de literatura– proponen un razonamiento (totalmente compartido por el autor del presente estudio), que puede resumirse en una invitación

bien argumentada a replantearse el “cómo” se desarrolla la actividad académica en general, utilizando los pilares de la cultura *slow*.

Precisamente el concepto de “lentitud” es explorado por las autoras no ya limitándose a una mera dimensión temporal, sino como arquetipo de la propuesta de una visión de Universidad y de actividad académica que permita al Profesorado recuperar el control sobre el tiempo y el trabajo, superando el peligroso sometimiento a los valores “rápidos”, “instantáneos” de la competitividad y de la rentabilidad, propios de las lógicas de mercado.

Y esto no solo con referencia al ámbito docente, ya que se argumenta también la necesidad de «recuperar una visión abierta de la investigación que pone el acento en la investigación misma, en lugar de prever sus resultados con antelación y revitalizar el componente crítico que lleva aparejado el conocimiento y que es silenciado por la estandarización» (Jiménez Villar 2022: 15).

Coherentemente con la visión de una Universidad concebida como espacio donde se forman mentes reflexivas y críticas, procede destacar que la necesidad de recuperar el control sobre los tiempos del “hacer Universidad” vale también para los estudiantes.

Efectivamente, «en las aulas de un instituto o de un centro universitario, un estudiante debería poder aprender que –contrariamente a lo que predicán los gurús de la velocidad y de la hegemonía del *fast* en cualquier ámbito de nuestra vida– el aprendizaje requiere lentitud, reflexión, silencio, recogimiento» (Ordine 2017: 38).

Pues bien, otra de las distintas facetas que componen el perfil de una Universidad sujeta a las fuerzas de la “corporativización” a la que se acaba de hacer referencia, puede identificarse también en el peligro de ir hacia una sustancial “burocratización” de la Universidad y, por lo tanto, de una parte significativa de la actividad del Profesorado Universitario, llamado hoy a realizar actividades de carácter administrativo, en el pasado no de su competencia.

Conceptos como los de “vigilancia administrativa”, de “violencia burocrática”, de “tristeza administrativa” –elaborados y presentados por Remedios Zafra en su reciente obra *El informe. Trabajo intelectual y tristeza burocrática*– han entrado con fuerza en los pasillos y en los despachos del Profesorado Universitario que, con la “complicidad” de la digitalización, hoy está llamado a desempeñar tareas altamente burocráticas que quitan tiempo al trabajo propiamente académico-intelectual (Zafra 2024: 11-16).

De hecho, «como parte del proceso de “corporativización” también se ha requerido el aumento del número y el tipo de tareas que las profesoras y los profesores tienen que realizar, propias de la gestión burocrática de las instituciones y de las disposiciones sobre rendición de cuentas» (Jiménez Villar 2022: 10).

Como se anticipaba, este proceso es ciertamente facilitado por el uso sistemático de tecnologías digitales que se han vuelto de uso común: para dar un ejemplo, piénsese banalmente en las plataformas –variadamente llamadas en las diferentes Universidades (Esquinas Valverde 2014; Jiménez Rodríguez, Planells Del Pozo y Molina López

2014)– que cumplen las funciones de verdadero “Campus Virtual”, permitiendo la realización de acciones y actividades, directamente por parte del Profesorado, a través del “simple” uso de su dispositivo.

Actividades anteriormente desarrolladas por compañeras/os pertenecientes al colectivo del Personal de Administración y Servicios (PAS o, *rectius*, después de la entrada en vigor de la nueva LOSU, PTGAS – Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios) resultan ahora atraídas dentro del perímetro de tareas desarrolladas por el Personal Docente Investigador (PDI), gracias a la utilización de herramientas digitales que eliminan pasos y desintermedian procesos.

3. DIGITALIZACIÓN Y NECESIDAD DE CAMBIO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

Precisamente el tema de la transformación digital bien se presta a ser objeto de consideración, entre otras cosas, desde el punto de vista del impacto que la misma puede generar (así como efectivamente genera) en el papel y en las actividades desarrolladas por el Profesorado Universitario (Kahale Carrillo 2022).

En un interesante estudio sobre los procesos de aprendizaje, que propone el paso de un planteamiento basado en el *life-long learning* a otro inspirado por una filosofía *life-large learning*, es decir más densa y rica de experiencias y oportunidades de crecimiento, se pone de manifiesto como «il nostro sistema di insegnamento rischia di

apparire vecchio perché basato su necessità vecchie. Abbiamo cambiato radicalmente il modo in cui apprendiamo, riusciamo a riconoscere molto bene il cambiamento e lo sviluppo attorno a noi, ma, ciò nonostante, assistiamo a pochissime evoluzioni del nostro sistema didattico-educativo»⁴ (Lo Storto 2017: 26-27).

En otras palabras, la sociedad ha cambiado profundamente a lo largo de los años y –entre otras cosas– la misma manera de aprender ha cambiado profundamente a lo largo de los años, pero, sin embargo, los paradigmas fundacionales del sistema formativo, considerado en su conjunto, han tenido una escasa evolución.

Las/os estudiantes contemporáneas/os se diferencian de manera significativa en comparación con las generaciones anteriores, entre otras cosas, por el impacto transformativo producido por la revolución algorítmica en las diferentes dimensiones de las existencias y, ante todo, en la manera de desarrollar los procesos de formación y aprendizaje.

Como se ha tenido la ocasión de argumentar ampliamente en un estudio monográfico sobre la dimensión colectiva de la digitalización del trabajo, la desintermediación puede ser destacada como una de las tendencias más emblemáticas de la digitalización de la sociedad, de la

⁴ «nuestro sistema educativo puede parecer viejo porque se basa en necesidades antiguas. Hemos cambiado radicalmente la forma en que aprendemos, somos capaces de reconocer muy bien el cambio y el desarrollo a nuestro alrededor, pero, sin embargo, vemos muy pocas evoluciones de nuestro sistema didáctico-educativo».

economía y del trabajo, caracterizada por el protagonismo de algoritmos de última generación (Bini 2021: 55-79).

En una sociedad permanentemente conectada –definida, entre otras cosas, como la “sociedad del desconocimiento” (Innerarity 2022), en la que «le savoir n’est plus le pouvoir»⁵ (Fabiani 2018)– cada persona tiene acceso a una cantidad aparentemente interminable de datos (sugerente es la locución *big data*), así que las mismas dinámicas de acceso al saber han sufrido transformaciones radicales: «Tener acceso, a través de internet, a una extraordinaria cantidad de “informaciones” es un hecho indiscutiblemente positivo. Pero no basta para “conocer”. [...] El acceso fácil es un punto de partida, pero se requiere además poseer los instrumentos exegeticos que permiten penetrar a fondo en una obra. Sin una formación de base, sin un estudio preliminar, será difícil, por no decir imposible transformar las “informaciones” en “conocimiento”» (Ordine 2017: 26-27).

Hay que ser conscientes de que acceder a las informaciones no equivale a generar conocimiento.

En otras palabras, «oggi il sapere non è più una risorsa scarsa o concentrata in poche mani sapienti e socialmente “autorizzate”, come nella figura sociale dell’insegnante. Il sapere è anzi, per certi versi, sovrabbondante. È cambiato il modo in cui ci appropriamo di informazioni e conoscenze: ci rapportiamo alle fonti in modo meno fedele e più scettico, attraversiamo le discipline con maggiore disinvoltura, necessitiamo di aggiornamenti rapidi e frequenti. A fronte

⁵ «el conocimiento ya no es poder».

di queste trasformazioni così rilevanti da farci preferire un sito web a una enciclopedia cartacea, non sono invece cambiati gli strumenti e i metodi dell'insegnamento. Il risultato è la sistematica difficoltà dei docenti di ottenere attenzione e di veder riconosciuto il valore della propria offerta formativa»⁶ (Lo Storto 2017: 27).

El cambio de los tiempos, que es también cambio en las dinámicas de aprendizaje, impone entonces –entre otras cosas– una evolución en la metodología docente, buscando y experimentando nuevas formas de innovación. Por lo demás, con respecto a la formación académica en ámbito jurídico –al que pertenece el autor– «il mutamento è una caratteristica intrinseca della tradizione giuridica occidentale»⁷ (Pascuzzi 2018: 17).

Es cierto que la digitalización exige cambios e innovaciones, pero también hay que tener en cuenta la reflexión –perfectamente aplicable a la Universidad– que Nuccio

⁶ «hoy el conocimiento ya no es un recurso escaso o concentrado en unas pocas manos sabias y socialmente “autorizadas”, como en la figura social del profesor. Al contrario, el saber es, en cierto modo, sobreaundante. La forma en que nos apropiamos de información y conocimiento ha cambiado: nos relacionamos con las fuentes de manera menos fiel y más escéptica, cruzamos las disciplinas con mayor facilidad, necesitamos actualizaciones rápidas y frecuentes. Frente a estas transformaciones tan relevantes que nos hacen preferir una página *web* a una enciclopedia impresa, en vez, no han cambiado los instrumentos y métodos de la enseñanza. El resultado es la dificultad sistemática de los profesores para captar la atención y ver reconocido el valor de su oferta formativa».

⁷ «el cambio es una característica intrínseca de la tradición jurídica occidental».

Ordine desarrolla con respecto a la escuela: «la buena escuela no la hacen ni las *tablets* en cada pupitre, ni la pizarra conectada a internet, ni el director con ínfulas de mánager. La buena escuela la hacen ante todo los buenos profesores» (Ordine 2017: 22; cf. Casati 2015: 108).

Y, en este sentido, hay que concebir el debate intelectual sobre las trayectorias de la innovación en la metodología docente.

4. ¿QUÉ VISIÓN SOBRE LAS POSIBLES DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA DIDÁCTICA CONTEMPORÁNEA?

Pues bien, frente a la deriva de una Universidad cada vez más en peligro de “corporativización”, cabe preguntarse, entre otras cosas: ¿cómo el Profesorado Universitario puede mejorar la manera de enseñar, para alcanzar niveles cada vez más altos de calidad efectiva y real en la docencia?

De hecho, no se puede subestimar que «el acto mismo de la enseñanza puede revelarse, en efecto, como una forma de resistencia a las leyes del mercado y del beneficio» y a la amenaza que las mismas representan para el correcto funcionamiento de la institución universitaria (Ordine 2017: 37).

Sobre el tema, se «propone una visión sobre las posibles dinámicas de funcionamiento de la didáctica contemporánea del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Una visión que se basa en un concepto fundamental: **innovar es experimentar**. Se está convencido de la necesidad

de explorar nuevas soluciones, poniéndolas a prueba, verificando su impacto en términos formativos, animados por el deseo de compaginar metodologías innovadoras con metodologías tradicionales, con medida y equilibrio, y poniendo siempre en el centro de la actividad docente al alumnado, con sus necesidades formativas y sus inquietudes. Precisamente el alumnado tiene que ser concebido como fulcro de un proceso activo de aprendizaje, en el marco del cual su papel tiene que ser el del protagonista, sobre todo en la clase, espacio de intercambio, puesta en común y generación de interés» (Bini 2023: 72-74).

Sobre el protagonismo del estudiantado, véase el Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario: «esta ley orgánica refuerza la docencia, es decir, se preocupa por la formación y actualización de las capacidades del profesorado, por generar espacios para que se vele por la adecuación de contenidos y formatos de enseñanza, por facilitar que sea el propio estudiantado el que asuma labores de tutoría, mentoría y experiencias de prácticas efectivas, por la salud emocional del estudiantado, promoviendo asimismo su participación en el gobierno de la universidad en sus distintas unidades y en la propia gestión de servicios» (cf. García Jiménez 2014: 95-100).

«La clase: protagonista indiscutible de un proceso formativo de extraordinaria importancia, laboratorio de maduración de aprendizaje y conocimiento, participación y pensamiento crítico, *team working* y empatía.

Es en las dinámicas formativas de la clase que se puede innovar reinterpretando la tradición, de cara a la consecución de una mejora de la formación, mucho más allá de un enfoque meramente utilitario del saber: “hay esa idea de que el saber no sirve por sí mismo y sólo vale si se puede hacer algo con él. Pero, para saber hacer, antes tienes que saber. Se piensa que está obsoleta la clase magistral, que desde Sócrates ha hecho circular la cultura y el conocimiento. Me parece una tontería”. Hoy en día, “la prisa es la idea de fondo del sistema educativo. Se trata de consumir, consumir y consumir. Es un mecanismo sin fin porque siempre hay que buscar algo nuevo; todo lo anterior se queda obsoleto” (Ordine 2022b). Cuánta verdad y qué profundidad está encerrada en estas palabras. Así, es a partir de la conciencia sobre la actualidad y la atemporalidad de la *lectio magistralis* y del manual, que se pueden desarrollar lógicas didácticas innovadoras, *online* y *offline*, intrínsecamente caracterizadas por su complementariedad con respecto a la misma *lectio magistralis*.

En definitiva, se considera crucial la importancia de combinar técnicas y metodologías docentes, estilos y registros, siempre que se conciba la misión del Profesorado universitario y, por lo tanto, de la Universidad en general como orientada a la formación holística e integral no sólo de profesionales, sino de personas y ciudadanos del mundo, capaces de leer e interpretar los fenómenos –entre otros– socioeconómicos, con sentido crítico y sólidas bases culturales. Solo así, se podrá contribuir a la creación de sociedades y comunidades sociales justas, sostenibles,

humanas. Una formación de calidad –en particular, en el ámbito jurídico y social– contribuye a nutrir y reforzar un tejido social cohesionado y robusto, hecho de personas que sepan ejercer sus derechos y sus deberes, en una dimensión comunitaria más justa y menos desigual, que edifique sobre la base del conocimiento (antes incluso de la competencia) y del saber (antes incluso del saber hacer), las sólidas bases de una construcción social en transición, proyectada hacia el bienestar y la sostenibilidad (también, pero no solo) ecológica. Para que esta visión universitaria pueda convertirse en realidad, fundamental resulta establecer una relación Profesorado-alumnado que –a pesar de los grandes números que caracterizan a muchos cursos universitarios contemporáneos– sea lo más personalizada, atenta y autorizada posible. En efecto, precisamente en esta relación se basa la esencia misma de la misión didáctica fundamental, que no puede reducirse en modo alguno a una tarea secundaria de un docente enteramente dedicado a la investigación o a la gestión: es, de hecho, en la explicación, en el diálogo, en la confrontación con la Profesora y el Profesor, que se expresa la dimensión mayéutica de la docencia. Pues bien, la relación humana y formativa que se establece entre Profesorado y alumnado identifica como elementos esenciales para su éxito, la calidad de la competencia técnica y de la habilidad oratoria del profesor, pero también su pasión, su interés, su curiosidad, su atención, su creatividad, su espíritu de iniciativa» (Bini 2023: 72-74).

5. LA BASE PARA UNA METODOLOGÍA DOCENTE INNOVADORA

Efectivamente, la materia de la metodología docente (tanto en general, como en el ámbito jurídico en particular) ha conocido –sobre todo a lo largo de los últimos años– una especial atención, con la intensificación de la relativa producción científica en la materia, que cuenta con numerosas contribuciones, de distinta naturaleza, y con la formulación de propuestas, más o menos innovadoras (entre otros, véanse: Marzocco 2021; Zullo 2021; Casadei 2021).

Ya efectuando una simple búsqueda en las más utilizadas bases de datos bibliográficas, se desprende muy claramente la entidad de la producción científica a la que se alude: introduciendo las palabras “innovación + docente + derecho” en Dialnet, son 2258 los documentos encontrados (búsqueda realizada el día 18 de agosto de 2024).

Entre las razones que están en la base de un dato cuantitativo tan significativo parece indudable que la valoración de estas aportaciones en el marco de los procedimientos de acreditación a las figuras docentes por parte de ANECA (la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) juega, evidentemente, un papel motivacional crucial. La que se presenta como verdadera “necesidad” del Profesorado contemporáneo de enfrentarse –precisamente de cara a la consecución de las acreditaciones antes mencionadas– con el reto de la elaboración de escritos sobre docencia, puede ser considerada como interesante factor

de dinamización del debate en la materia, que resulta hoy ciertamente enriquecido de voces, propuestas, puntos de vista, en muchos casos, originales y realmente innovadores.

La inclusión de las herramientas digitales, de trabajo colaborativo y a distancia, así como la utilización de las redes sociales en el marco de las actividades docentes o las experiencias de “clase invertida” constituyen solamente algunos ejemplos de las más destacadas tendencias temáticas que han despertado el interés y la curiosidad en el horizonte académico contemporáneo, con la elaboración de un número importante de trabajos (Taléns Visconti 2017; v. también Soriano Moreno 2017).

Por lo demás, como bien se expresa en el Preámbulo de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), «han surgido nuevos modelos pedagógicos que incorporan metodologías digitales en la actividad docente, recualifican la educación a distancia y obligan a potenciar el valor de la presencialidad» (Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

Así, la cuestión clave con la que una parte significativa del Profesorado Universitario se ha enfrentado y sigue enfrentándose, puede resumirse en los siguientes términos: ¿cómo se puede innovar la docencia, buscando soluciones y técnicas nuevas, hasta ahora no utilizadas?

La exigencia de enfrentarse con una reflexión tan “abierta”, que identifica su esencia en la búsqueda de soluciones “nuevas”, antes no exploradas, puede de alguna manera entenderse a la luz de las innovadoras y disruptivas tendencias que caracterizan la realidad contemporánea,

profundamente marcada por la emersión de fenómenos sin precedentes, que encuentran una de las más emblemáticas manifestaciones en la difusión de las inteligencias artificiales y del fenómeno –anteriormente considerado en el presente estudio– de la digitalización.

Un arquetipo de esta verdadera transformación digital –que afecta a todos los ámbitos de la vida contemporánea y, por lo tanto, entre ellos, también al de la formación universitaria– puede identificarse en los programas de ultimísima generación, gobernados por algoritmos generativos, capaces de interactuar y dialogar con la persona humana, con rapidez, naturalidad y buena precisión de contenidos, reproduciendo, por así decirlo, la inteligencia humana (solo para dar un ejemplo, piénsese en el así llamado *Chat GPT*, capaz de elaborar textos argumentativos a velocidades increíbles). Evidentemente, se trata de una realidad antes inimaginable, que irrumpe –entre otras cosas– en el panorama didáctico contemporáneo, llamado a replantear, por consiguiente, algunos de sus fundamentos metodológico.

Al respecto, un ejemplo puede resultar esclarecedor y de utilidad.

La capacidad de “*Chat GPT*” de elaborar autónomamente y sin copiar (es decir, con elaboración propia) textos, contestando a preguntas básicas, determina la necesidad de poner en discusión tareas y actividades anteriormente consideradas como clásicas en el *modus operandi* docente universitario, como son el resumen, el comentario, el ensayo o el TFT (Trabajo Fin de Titulación, en su doble

articulación fundamental de TFG – Trabajo Fin de Grado y TFM – Trabajo Fin de Máster).

Es evidentemente complejo, por no decir imposible, reconocer y, en su caso, demostrar que un trabajo presentado por un/una estudiante haya sido eventualmente elaborado gracias a la utilización de estos programas, ya que los mismos no se basan en lógicas de plagio y copia de otras fuentes, fácilmente detectables. Es cierto que existen programas capaces de controlar y detectar si se trata de contenidos elaborados mediante el recurso a la inteligencia artificial, pero también es cierto que existen otros programas capaces de superar el obstáculo que representan estos controles, parafraseando y reelaborando los contenidos.

Por lo tanto, hay que preguntarse si no ha llegado el momento de adoptar medidas y adaptaciones que modifiquen algunas dinámicas de realización de estas tareas, con el fin de resolver estos problemas, consiguiendo el fundamental objetivo de evaluar el conocimiento adquirido por el alumnado, a través de pruebas y actividades que sean efectiva y genuinamente elaboradas por las/os estudiantes.

En otras palabras, se advierte la necesidad de elaborar posibles trayectorias de cambio, para adaptar la forma de “hacer Universidad” a los tiempos que cambian.

De todas formas, precisamente considerando esta necesidad, a través de la presente contribución se pretende formular una propuesta metodológica que, en realidad, pone en tela de juicio el mismo fundamento de la cuestión problemática mencionada, considerándose oportuno corregir los términos de la pregunta investigadora, a la luz de

la reflexión sistemática sobre la misión de la Universidad anteriormente propuesta.

De hecho, como se ha tenido la ocasión de argumentar ya en otras ocasiones (Bini 2022), parece oportuno explorar senderos innovadores que, en materia de metodología docente, se alejen de la idea de una búsqueda “a toda costa” de soluciones didácticas “nuevas” (Ordine 2022b).

En esta óptica, a pesar de parecer *prima facie* paradójica, se defiende la tesis según la cual también y quizás sobre todo (*¡sic!*) el manual y la *lectio magistralis* pueden representar excelentes instrumentos de y para la innovación en la metodología docente, en particular del Derecho (y, aún más en particular, desde la perspectiva del autor, del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social): se trata, evidentemente, de razonar sobre el “cómo” se utilizan.

De hecho, se está firmemente convencido de la necesidad de superar una visión de la *lectio magistralis* basada en el concepto de momento para realizar un “trasvase” de nociones, considerándose indispensable que el Profesorado Universitario madure la «consapevolezza della necessità di dover diventare piuttosto un “facilitatore” dell’apprendimento»⁸ (Lo Storto 2017: 27).

De la misma manera y en una lógica complementaria con respecto a la *lectio magistralis*, el manual se considera herramienta imprescindible para la consecución de una formación madura y profunda, meditada y crítica, que sólo

⁸ «conciencia de la necesidad de convertirse más bien en un “facilitador” del aprendizaje».

en el estudio individual puede encontrar su natural dimensión reflexiva y de desarrollo: «el saber es el fruto de una fatigosa conquista y de un esfuerzo individual que nadie puede realizar en nuestro lugar» (Ordine 2017: 37).

6. “*LECTIO, QUESTIO, DISPUTATIO, DETERMINATIO*”: SOBRE LA ACTUALIDAD DE UN PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO PLURISECULAR

Pues bien, más concretamente, con respecto a la dinámica de funcionamiento de la propuesta metodológica que aquí se formula, merece destacar que la misma hunde sus raíces conceptuales en una premisa fundamental: como afirmaba Plutarco, «La mente no necesita ser llenada, como un jarrón, sino más bien, como leña, de una chispa que la enciende e infunde en ella el impulso de la búsqueda y un amor ardiente por la verdad».

Esta esencial premisa conceptual merece ser considerada con respecto a todas las fases en las que se articula el proceso de formación, y que pueden ser así resumidas en algunas etapas clave (Pascuzzi 2008: 210-218):

- definición de los objetivos formativos;
- definición de las estrategias formativas;
- identificación de las herramientas didácticas;
- desarrollo de la actividad formativa en sentido estricto;
- evaluación del aprendizaje;
- evaluación del proceso formativo en su conjunto.

Pues bien, en cada una de las diferentes etapas que componen el proceso formativo en su conjunto, siempre es crucial recordar la misión clave de una didáctica universitaria fiel a la misión de la institución universitaria a la que *supra* se ha hecho referencia: «la escuela, y también la universidad, deberían sobre todo educar a las nuevas generaciones para la herejía, animándolas a tomar decisiones contrarias a la ortodoxia dominante. En vez de formar pollos de engorde criados en el más miserable conformismo, habría que formar jóvenes capaces de traducir su saber en un constante ejercicio crítico» (Ordine 2017: 36-37).

Por consiguiente, cada herramienta docente tiene que ser concebida, programada y utilizada de cara al desarrollo de este pensamiento crítico por parte del alumnado, entrenándolo a huir de las trampas que los prejuicios, la superficialidad y los lugares comunes ponen en el terreno del razonamiento.

Así pues, se está convencido de que la fórmula “*lectio, questio, disputatio, determinatio*” –sobre la cual se ha edificado el método escolástico que ha caracterizado la formación de las primeras formas de *Universitas*, en los siglos XII y XIII, y que hunde sus raíces en el fértil terreno metodológico de la mayéutica socrática (*ex plurimis*, véanse: Aranguren 2018; Crisciani y Ferrari, 2023: 19)– siga siendo de extraordinaria actualidad y tenga todavía mucho futuro por delante.

Efectivamente, esta puede ser considerada, de alguna manera, como una posible fórmula “mágica” que contiene una viable “receta” para una actualización del modelo

formativo universitario, que no se ponga en contraste con el espíritu esencial de la misma institución Universitaria y que, pero, sea capaz de hacer frente a los retos que plantea el desafiante presente de cara al futuro en evolución.

En breve, se repasan a continuación los aspectos más esenciales que describen cada una de las cuatro fases del método didáctico aquí mencionado, con una pequeña advertencia: se utilizan tiempos verbales situados en el pasado, tratándose de un método antiguo que sin embargo, como se ha anticipado y como se dirá, bien se presta a representar la base sólida sobre la cual construir una innovación virtuosa en la metodología docente de hoy y de mañana.

En primer lugar, «Con la *lectio* los maestros daban las lecciones durante las horas lectivas, de modo que los alumnos escuchaban directamente los textos de los grandes maestros. Esta lectura iba acompañada por los comentarios del lector (en inglés se usa todavía *lecturer* para hablar del profesor universitario)» (Aranguren 2018: 59).

La explicación de los contenidos por parte del Profesorado se articulaba en tres fases, tres etapas lógica y temporalmente enlazadas: la lectura de los textos en sentido estricto (la *littera*), una primera interpretación literal de los textos leídos (el *sensus*) y, luego, una interpretación más profunda, meditada, pausada y razonada del contenido de los textos leídos y, por lo tanto, del pensamiento del autor. Los comentarios a los textos tomaban la forma de la así llamada *glosa*: un conjunto de apuntes y anotaciones escritas en los márgenes del texto, que representaba evidentemente una herramienta clave imprescindible en las lecciones.

En segundo lugar, con la así llamada *questio*, se exploraba la dimensión más problemática de los textos anteriormente leídos y explicados por el Profesorado: este último planteaba cuestiones y preguntas sobre temas y aspectos relacionados con los textos, estimulando y activando un dialogo, una interacción, un coloquio con el alumnado (la así llamada *collatio*), que se proyectaba hacia el conjunto del saber en general y los grandes debates del momento. De esta manera, la unidireccionalidad de la primera fase encontraba en la bidireccionalidad de la segunda su natural desarrollo y complemento *lógico-sistemático*.

En tercer lugar, se realizaba la así llamada *disputatio*, cuya finalidad estaba representada por el entrenamiento de las habilidades retóricas, dialécticas y argumentativas del alumnado que, así, aclaraba la comprensión de aspectos complejos del programa y disipaba dudas, en la dimensión colectiva de una discusión o, mejor dicho, de un debate. Se trataba de una verdadera competición, en el marco de la cual la argumentación y las referencias a las fuentes anteriormente exploradas en las lecciones representaban las herramientas a disposición del estudiantado que participaba activamente, discutiendo sobre la cuestión elegida por el maestro, delante de un público académico.

En cuarto lugar, la fase anterior desembocaba en un momento de síntesis y conclusión, liderado por el maestro: «El momento culminante llegaba al día siguiente con la *determinatio*. En ella el maestro que había presidido el encuentro presentaba una síntesis de lo que se había dicho en la disputa y daba su propia respuesta al punto en debate»

(Aranguren 2018: 64). La *determinatio* representaba también la ocasión para realizar un análisis crítico del estado del arte del debate académico-científico sobre la cuestión objeto de consideración.

Así que, «la *determinatio* era el momento más sublime, y difícil, de esa metodología. Tal y como ocurre todavía en el mundo jurídico, lo que hacía el maestro era aplicar la prudencia para valorar las propuestas de los contendientes y tomar una “decisión intelectual” sobre cuál fuera la más adecuada» (Aranguren 2018: 65).

Pues bien, puede afirmarse que la investigación y la argumentación constituían el fundamento y la base de la construcción de una “verdad académica” que tenía sus raíces en el razonamiento a partir de la docencia: en este perfil se encuentra probablemente el aspecto más innovador e interesante de la metodología que aquí se considera en su proyección actual.

De hecho, firme es la convicción sobre la existencia de «una [...] afinidad entre la docencia y la investigación: la identidad metodológica» (Goerlich Peset 1997: 131).

Pues bien, este punto de intersección entre docencia e investigación se considera –en la visión que aquí se elabora y presenta– como el verdadero fulcro de una palanca que permite conseguir un aprendizaje y un pensamiento crítico de calidad, a través del sapiente recurso a las técnicas argumentativas: «La dialéctica diluía la frontera entre enseñanza e investigación: se investigaba enseñando, en una constante situación de tensión que realmente se daba en la convivencia culta de docentes y discentes» (Aranguren 2018: 66).

Si se observa atentamente, con vistas a una mejor sistematización de la metodología examinada, la estructura cuatripartida a la que se acaba de hacer referencia puede sustancialmente ser reconducida a dos momentos claves: la *lectio* y la *disputatio*, representando la *questio* y la *determinatio* la introducción y la conclusión de la *disputatio*.

Así, mirando a las Universidades del medioevo, puede decirse que «dans toutes les facultés, l'enseignement était dominé par deux types fondamentaux d'exercices: la leçon (*lectio*) et la dispute (*disputatio*). La première visait à faire connaître à l'étudiant les "autorités" et, à travers elles, à lui permettre de maîtriser l'ensemble de la discipline qu'il étudiait; la seconde était à la fois, pour le professeur, le moyen d'approfondir certaines questions plus librement que dans un commentaire de texte et, pour l'étudiant, l'occasion de mettre en pratique les principes de la dialectique, d'éprouver la vivacité de son esprit et la justesse de son raisonnement. Parmi les leçons, on distinguait leçons ordinaires et leçons extraordinaires. Les leçons ordinaires étaient faites par les maîtres eux-mêmes sur les livres les plus importants du programme, au début de la matinée; les leçons extraordinaires, faites par les bacheliers, avaient lieu en fin de matinée ou l'après-midi. Dans les deux cas, la méthode était la même, assez dogmatique: le professeur, après une leçon d'introduction, lisait le texte à expliquer, s'interrompant par endroits pour en donner un commentaire plus ou moins approfondi; les étudiants suivaient sur leur propre exemplaire du texte et prenaient des notes. Les disputes étaient un exercice beaucoup plus original,

le plus caractéristique de la méthode scolastique. Aussi les meilleurs professeurs, laissant pour l'essentiel les cours aux bacheliers se consacraient-ils surtout aux disputes, qui avaient lieu l'après-midi»⁹ (Verger 2019: 60-61).

Pues bien, frente a la evocación del indiscutible atractivo del mundo medieval, la pregunta que surge espontánea, en el marco de la reflexión que aquí se propone, es: ¿presenta este planteamiento metodológico perfiles de actualidad, con vistas a la construcción de un modelo didáctico adaptado a los desafíos que plantea la digitalización?

⁹ «en todas las facultades, la enseñanza estaba dominada por dos tipos fundamentales de ejercicios: la lección (*lectio*) y la disputa (*disputatio*). La primera tenía por objeto dar a conocer al estudiante las “instituciones” y, a través de ellas, permitirle dominar toda la disciplina que estudiaba; la segunda era al mismo tiempo, para el profesor, la forma de profundizar en algunas cuestiones más libremente que en un comentario de texto y, para el estudiante, la oportunidad de poner en práctica los principios de la dialéctica, de probar la vivacidad de su espíritu y la exactitud de su razonamiento. Entre las lecciones, se distinguían las ordinarias y las extraordinarias. Las lecciones ordinarias eran impartidas por los maestros mismos sobre los libros más importantes del programa, al principio de la mañana; las lecciones extraordinarias, hechas por los bachilleres, tenían lugar al final de la mañana o por la tarde. En ambos casos, el método era el mismo, bastante dogmático: el profesor, después de una lección introductoria, leía el texto a explicar, interrumpiendo en algunos momentos para dar un comentario más o menos profundo; los estudiantes seguían sobre su propio ejemplar del texto y tomaban notas. Las discusiones eran un ejercicio mucho más original, el más característico del método escolástico. También los mejores profesores, dejando en lo esencial las clases a los bachilleres se dedicaban sobre todo a las disputas, que tenían lugar por la tarde».

Como se ha anticipado y como se argumentará a continuación, la respuesta que se considera oportuno dar a esta pregunta es afirmativa.

7. SOBRE LA CONCRETA OPERATIVIDAD DE LA METODOLOGÍA DOCENTE INTEGRADA AQUÍ PROPUESTA

La utilización del método docente que aquí se propone pretende entrenar el alumnado en diferentes direcciones. En particular, considerando oportuno coser la metodología docente “a medida” de las necesidades específicas de un determinado *target* de alumnado y de una determinada área, se hará referencia a continuación al Derecho en general y al Derecho del Trabajo en particular, que –como se ha dicho– constituyen el ámbito de referencia del autor (*ex plurimis*, v. Capella 2017).

En primer lugar, de fundamental importancia parece el desarrollo de habilidades hermenéuticas básicas, de interpretación crítica de textos jurídicos y de razonamiento a través la teoría y la técnica de la argumentación jurídica.

De hecho, la docencia de las diferentes asignaturas adscritas al área de conocimiento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social tiene que identificar, entre sus objetivos fundamentales, la preparación del alumnado a manejar y trabajar con el lenguaje jurídico, aprendiendo a utilizar las herramientas interpretativas esenciales para decodificar textos técnicos: leyes, sentencias, estudios doctrinales, contratos, etc.

En otras palabras, resulta esencial concebir, construir y actualizar constantemente las metodologías docentes utilizadas, situándolas en el marco de una visión que reconozca la centralidad de acompañar al alumnado –especialmente el de Grados transversales y no exclusivamente jurídicos: piénsese, por ejemplo, al de Relaciones Laborales y Recursos Humanos– en el complejo proceso de desarrollo de cierta confianza con los instrumentos hermenéuticos indispensables para la adquisición de un conocimiento maduro y crítico, *in primis*, a través de la comprensión de textos jurídicos.

«Nel lavoro del giurista la comprensione del testo acquista rilievo particolare nell'attività di interpretazione ovvero nell'attività di accertamento del significato delle norme giuridiche»¹⁰ (Pascuzzi 2008: 65).

En este sentido, se considera de especial importancia acercar al alumnado al estudio y a la utilización de las técnicas propias del método argumentativo, acostumbrándolo a concebir cada tema del Derecho en general (y del Derecho laboral, en particular) según una perspectiva enfocada en la dimensión problemática: es decir «considerar el Derecho como un conjunto de soluciones normativas a diferentes problemas que se vinculan a unas categorías jurídicas básicas denominadas, usualmente, instituciones jurídicas» (Buenaga Ceballos 2016: 31).

¹⁰ «En el trabajo del jurista, la comprensión del texto adquiere especial importancia en la actividad de interpretación o en la actividad de verificación del significado de las normas jurídicas».

De hecho, solamente el desarrollo de habilidades maduras de comprensión de los textos jurídicos puede garantizar la capacidad de construir conocimiento crítico, identificando y luego aplicando normas para solucionar problemas, a través del razonamiento jurídico.

Por supuesto, el fructífero desarrollo de estas habilidades lleva consigo la necesidad de maduración de otras capacidades, de carácter transversal, emblemáticamente representadas por la habilidad de reflexionar sobre la esencia de las cosas, de identificar problemas y elaborar posibles soluciones interpretativas y aplicativas (Caballero Pérez 2014; Granados Romera 2014; Lloria García 2017; Pascuzzi 2017, en particular págs. 31-54).

En segundo lugar, igualmente crucial parece el papel que reviste el desarrollo de habilidades de expresión y comunicación técnicas –con respecto a las dimensiones tanto escrita como oral– para que el proceso formativo que empieza con la adquisición teórica de conocimiento sea realmente completo y se proyecte hacia la dimensión colectiva de la clase, de la Universidad y de la sociedad en general (Viana Ballester 2017; Sánchez Pérez y Triguero Martínez 2014).

En este sentido, la experiencia concreta adquirida directamente por el autor del presente estudio en los años de docencia llevados a cabo ha demostrado que no se puede dar siempre por supuesta la posesión, por parte del alumnado, de competencias de escritura y comunicación oral aparentemente básicas para la expresión de un pensamiento complejo.

La sistemática utilización de redes sociales, con lenguajes y códigos de comunicación sintéticos, marcados por rapidez e inmediatez, no propensos a estimular reflexiones pausadas y profundizadas, no favorece ciertamente el cultivo de habilidades de comunicación, oral y, sobre todo, escrita propias de la interacción humana “*offline*”. Precisamente por esta razón, se considera especialmente importante concebir el espacio docente como oportunidad formativa para entrenar al alumnado a expresarse cuidadosamente, eligiendo exactamente las palabras (especialmente las técnicas, propias del lenguaje jurídico), de manera inclusiva, respetuosa y con perspectiva de género (Navarro 2021).

Con respecto a la concreta operatividad de la metodología docente integrada aquí propuesta, se destacan a continuación los ejes principales que sustentan la arquitectura sistemática ideada.

7.1. La lectio magistralis y la integración manual-diapositivas

Como ya se ha escrito con anterioridad, crucial es la importancia de «la *lectio magistralis*, concebida como clase teórica basada en la exposición, por parte de la Profesora o del Profesor, de las instituciones y de los elementos básicos de la asignatura, así como en la exploración de la dimensión más problemática y aplicativa de la misma. Se trata, de hecho, de un instrumento imprescindible, que expresa la más auténtica identidad de la relación académica entre Profesorado y alumnado y que puede ofrecer numerosas

oportunidades de innovación, que es interesante considerar sin traicionar su sentido atemporal. Precisamente por esta razón, se considera recomendable integrar la *lectio magistralis* con otros instrumentos didácticos complementarios [...]» (Bini 2023: 39).

Efectivamente, se concibe «la clase teórica como núcleo duro de un sistema formativo, que exige ser integrado y complementado con soluciones de aprendizaje participativo, que estimulen la dimensión interactiva, superando posibles (y frecuentes) tendencias pasivas y falta de interés en el alumnado» (Bini 2023: 40).

Pues bien, antes de considerar estos instrumentos complementarios, merece destacar un aspecto operativo de significativo interés.

De hecho, un perfil que resulta absolutamente neurálgico, especialmente –pero no exclusivamente– en el marco de las lecciones magistrales, está representado por la dimensión visual de apoyo a la didáctica en aula, sobre todo en una sociedad rica en estímulos gráficos de rápido impacto.

En otros términos, las diapositivas y las presentaciones constituyen un componente fundamental que no se puede descuidar ni improvisar de ninguna manera, siendo necesario construir escrupulosamente el mensaje que se quiere vehicular, organizando bien y claramente la estructura del contenido, combinando bien las herramientas comunicativas adecuadas y, sobre todo, adaptando el mensaje docente a la tipología de audiencia de referencia (por ejemplo, el alumnado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos tiene peculiaridades propias, que son distintas de las del

alumnado de Derecho: tener en cuenta este aspecto puede resultar significativamente útil a la hora de planificar y realizar una actividad docente en aula realmente eficaz, a la luz de los conocimientos previos del *target*).

Respecto a este último perfil, se señala, en particular, la necesidad de no concebir las diapositivas como un *corpus* estático, fijo y no susceptible de cambios, ya que constituyen un instrumento dinámico y en constante evolución, susceptible de ajustes y adaptaciones, en primer lugar, en función del *target* (AA. VV. 2014).

Pues, si es fundamental *-ex ante-* planificar y preparar bien las diapositivas, también es fundamental utilizarlas sapientemente en el aula, en apoyo de la presentación oral y *-ex post-* revisar y analizar su rendimiento y la eficacia que la presentación en su conjunto ha tenido, de cara a la mejora continua de la docencia.

Sobre cómo realizar las diapositivas en concreto, no se pretende entrar aquí, ya que son múltiples las técnicas de elaboración de las presentaciones que se pueden utilizar y se considera importante preservar, como valores fundamentales, el pluralismo, la heterogeneidad metodológica y la libertad en el ejercicio de la actividad docente. Simplificando, las diapositivas pueden ser, de hecho, estructuradas de forma más sintética o discursiva: en ambos casos se pueden lograr resultados formativos eficaces y de éxito.

De todas formas, en el presente estudio, se formula una propuesta metodológica que concibe las diapositivas como herramienta realmente “integrada” con respecto al manual y a los apuntes de las/os alumnas/os: es decir, se

propone utilizar en las diapositivas frases y conceptos expresados a través de las mismas formulaciones presentadas en el manual de referencia.

De este modo, se considera que se puede, paulatinamente, acompañar mejor al alumnado en el proceso de aprendizaje, sin separar la dimensión presencial de la clase en aula, con la fundamental e imprescindible dimensión de estudio individual “en casa”, del manual y de los apuntes.

De esta manera, se une la oralidad de la lección con la escritura del manual y de los apuntes, acompañando al alumnado en una lectura crítica de los recursos escritos, a través una «potenciación de la oralidad en el aula» (Rueda Monroy 2022) y reafirmando la importancia y, al mismo tiempo, el placer de la lectura (Proust 2007).

En cierto modo, al hacerlo, se actualiza la actividad crucial de lectura del texto de referencia, que caracterizaba la fase de la *lectio*, en la metodología escolástica anteriormente considerada (Verger 2019: 60-61), y que representa un pilar fundamental en el marco de la fenomenología del aprendizaje (Blais, Gauchet y Ottavi 2016: 187-206).

De todas formas, en términos generales, merece la pena destacar la necesidad de abordar el reto formativo inherente a la *lectio magistralis*, con la propensión a suscitar interés en el alumnado sobre los contenidos objeto de explicación, motivando y facilitando una buena predisposición para el aprendizaje, a través de lecciones claras, simples y comprensibles, que no sean mera exhibición de conocimiento por parte del Profesorado, sino que ilustren ágilmente conceptos complejos, para facilitar su comprensión y su asimilación.

Por supuesto, esencial es gestionar bien el tiempo a disposición, elaborando cuidadosamente el cronograma de la asignatura, ser conscientes de los conocimientos previos del alumnado, introducir y contextualizar adecuadamente el tema objeto de explicación y, al final de la clase, resumir la misma y solicitar preguntas.

A este respecto, se considera importante dividir la clase en tres bloques (*ex plurimis*, véanse: Bain 2006; Imbernon 2009; Zabalza 2003):

- una primera, de carácter introductorio, en la que se plantean los objetivos de la sesión, se presenta al alumnado una mirada de conjunto sobre el tema que será abordado en la clase, situándolo y contextualizándolo en el marco del temario que constituye el programa de la asignatura. En esta ocasión se presentan también las técnicas y las herramientas didácticas que se utilizarán, situando cada actividad en el marco de un cronograma;
- una segunda, de desarrollo de la clase en sentido estricto, con la ilustración y la explicación de los contenidos programados;
- una tercera, de carácter conclusivo, dedicada a la síntesis y al resumen de los contenidos explicados, así como a la interacción, con preguntas e intervenciones, y a la indicación de las siguientes actividades didácticas inherentes al tema de referencia.

Sobre las estrategias y las técnicas para la didáctica eficaz en clases expositivas, mucho podría decirse: en cualquier caso, no es intención del autor del presente estudio volver a proponer aquí las consideraciones de carácter introductorio sobre la metodología docente (en particular del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social) ya propuestas en otro volumen sobre el tema, al que se permita remitir (Bini 2023).

7.2. Otras herramientas docentes: una mirada de conjunto, desde la perspectiva participativa del alumnado

Con referencia a los otros tipos de instrumentos que pueden utilizarse, como complemento de la *lectio magistralis*, no se pretende proponer a continuación un catálogo meramente descriptivo de todas las posibles herramientas.

Se prefiere más bien considerar una selección de instrumentos, elegidos en función y aplicación de un doble criterio inspirador: por una parte, la proximidad conceptual al modelo docente basado en el binomio *lectio-disputatio* y, por otra parte, la predisposición a facilitar dinámicas participativas y cooperativas-colaborativas en el alumnado y entre este último y el Profesorado.

Pues bien, entre todos, merece destacar el papel del **debate como herramienta didáctica clave**, considerando la «oratoria como una competencia nuclear en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social»: parece, por lo tanto, esencial, cuidar atentamente la articulación de las diferentes fases de planificación, presentación,

preparación por parte del alumnado, implementación y desarrollo, valoración y retroalimentación del debate (López Vico 2022: 55).

La contribución que el ejercicio retórico y la dialéctica pueden aportar al aprendizaje se aprecia en la doble dimensión tanto de la consolidación teórica de los conocimientos adquiridos en el marco de la *lectio magistralis* y del estudio teórico individual, como del entrenamiento a la aplicación práctica de la formación y del aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (Ortega Lozano 2022; Ortiz González-Conde 2022).

En concreto, el debate, como confrontación entre ideas diferentes, puede surgir de muchas ocasiones: entre ellas, piénsese en la proyección de un breve video o de una película, de la lectura de un texto o de un artículo de prensa (Segovia 2017) y puede asumir formas muy heterogéneas (Calabuig Puig 2017).

Entre las muchas, piénsese en la **mediación simulada**, en el **juicio simulado** o en el *role-playing* (Aránguez Sánchez 2014; Litigado Lledó 2017; López Vico 2022; Lucena Moya y Jiménez Fortea 2017): herramientas didácticas estas funcionales a formar al alumnado para que sepa preparar la confrontación y, en particular, gestionar con éxito todas las diferentes fases del proceso de negociación, considerando cuidadosamente los diferentes estilos y técnicas de interacción que pueden utilizarse, con el fin de aprender a gestionar el conflicto, entrenando también y sobre todo la capacidad de entender la diferenciación de “roles” y de “solucionar” la discrepancia de puntos de vista,

la crítica y las diversas dificultades que pueden caracterizar la interacción humana en general, dentro y fuera del contexto laboral (Varvelli y Varvelli 2011; Monoriti y Gabeellini 2018). De la misma manera, merece señalar también la importancia de «la técnica de simulación y juego de roles como método apropiado de acercamiento a la práctica profesional» (Muros Polo 2022: 83; v. también Arroyo Vendrell 2017).

Al igual, son especialmente relevantes los **trabajos grupales de corte investigador**, ya que es en la dimensión plural y colectiva del grupo de trabajo que se pueden desarrollar de la mejor manera posible los procesos relacionales y sociales, en los que se expresa «l'essere umano come essere progettuale, relazionale e culturale»¹¹ (Pollo 2004: 27; López Insua 2022).

Por supuesto, las herramientas metodológicas a las que se acaba de hacer referencia merecen ser combinadas con el estudio, el análisis crítico y la solución de **casos prácticos, problemas y cuestiones específicas** (Almendros González 2014; Cabrera Caro y Rabadán Sánchez-Lafuente 2017; Heredia Sánchez y Ortega Giménez 2017; Rojo Gallego Burín 2017), con la **búsqueda e interpretación autónomas de documentación** (Vidal Salazar, Ferrón Vílchez y Leyva De La Hiz 2014; Serrano Falcón 2014), recursos y materiales jurídicos, con la realización de **tipos test en aula** y **actividades de autoevaluación en casa**, con la elaboración de **esquemas y mapas conceptuales** (Alventosa

¹¹ «el ser humano como ser proyectivo, relacional y cultural».

Del Río 2017; Ortega Giménez y Cobas Cobiella 2017), con el estudio y la profundización de **lecturas y materiales (artículos, sentencias)**, con la realización de **comentarios críticos** sobre documentación, artículos de prensa, películas (Ortega Giménez y Cobas Cobiella 2017), etc.

«La utilización de estos instrumentos –programada, equilibrada y bien concebida, no meramente “improvisada”– puede ofrecer importantes oportunidades formativas, dinamizando el interés y la participación del alumnado, de cara a la consecución de buenos niveles de aprendizaje. Además, la organización de seminarios y talleres constituye un pilar fundamental, para el fomento de un sistema de competencias, conocimientos y habilidades que sitúen a la alumna y al alumno en el centro de un proceso formativo que se proyecte hacia la consecución de una fundamental capacidad de razonamiento jurídico, desarrollando fundamentales habilidades transversales (las así llamadas *soft-skills*), de argumentación y pensamiento crítico frente a problemas y cuestiones. De cara a la preparación de profesionales competentes y capaces de decodificar la realidad socioeconómica –ante que profesional– en la que se sitúan, se considera imprescindible enriquecer el recorrido didáctico de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con metodologías que habiliten la capacidad de valorar y solucionar críticamente problemas y cuestiones, poniendo en conexión escenarios, fenómenos, conceptos y reglas. En efecto, la utilización integrada de diferentes instrumentos y recursos didácticos de distinta naturaleza parece indispensable para asegurar la eficacia de

un proyecto formativo flexible y en constante evolución, que sea a la altura de los desafíos de hoy y de mañana: solamente la combinación de metodologías y estrategias docentes integradas puede favorecer la consecución de objetivos formativos ambiciosos» (Bini 2023: 41).

Entre ellos, el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico reviste un papel absolutamente crucial, considerándose en esta óptica fundamental destacar «**la importancia del planteamiento problemático, esto es, de convertir en problema cualquier situación dada, reside en que despierta nuestras facultades argumentativas mentales. Nuestra razón genera argumentos en el sentido que pretendamos defender**» (*ex plurimis*, Buenaga Ceballos 2016).

Pero, para que este objetivo fundamental, indudablemente complejo, pueda ser proficuamente logrado, se considera imprescindible empezar por lo básico y por las que pueden definirse como herramientas fundamentales para el aprendizaje (tanto en general, como del Derecho en particular): **el manual y la clase magistral**.

Un perfil que merece una reflexión específica se refiere a la importancia y al espacio que debe atribuirse a la dimensión práctica de la enseñanza y del aprendizaje del Derecho en general y del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en particular (sobre el tema, *ex plurimis*, véanse: Aboussi 2014; Varela Gil 2017; Díaz Aznarte 2014; Molina Martín 2014; Cobo Rodríguez y Molina Muñoz 2014).

Al respecto, se considera crucial la contribución que puede ser aportada por actividades e iniciativas, de

distintas naturalezas, que permitan al alumnado acercarse a los aspectos más vivos y concretos de las asignaturas objeto de estudio, desarrollando así pensamiento crítico y autonomía en el aprendizaje

Como pone en luz el Legislador de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario, «La autonomía del aprendizaje en un entorno digital permite al profesorado centrarse en guiar la reflexión, e innovar la experiencia docente, complementando así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización, habida cuenta de la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de Internet» (Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

De todas formas, se considera crucial aclarar un aspecto fundamental: «Abdiquer l'initiation des étudiants (en droit) au raisonnement sur les actes (de droit), c'est en effet prendre le parti de former non plus des praticiens capables d'interpréter et de critiquer le dit de la loi, mais de simples et dociles exécutants de cette loi. Et c'est, en une tournure plus grave encore, affecter la nature même du droit. Car dans cette professionnalisation des enseignements loge tout un mouvement de soumission du droit français (traditionnellement adossé à l'interprétation casuiste des faits) aux principes du common law anglo-saxon (attaché à la valeur du "précédent") – et même plus spécialement, dans le cas de Sciences Po, une soumission aux valeurs du droit international des affaires tel que le fabriquent les *law firms* américaines. Professionnaliser l'université, ce n'est donc pas seulement la rendre professionnelle. Ce n'est pas

seulement l'adapter au réel des professions. C'est lui faire servir des enjeux politiques, idéologiques ou économiques qui ne relèvent pas d'elle. Et c'est par-dessus tout priver les universitaires du pouvoir proprement universitaire de définir ce qu'est un enseignement universitaire et ce qu'on est collectivement en droit d'attendre de lui»¹² (Granger 2015: 97-98).

El tema de la profesionalización de la enseñanza universitaria –especialmente, pero no solamente, en el ámbito jurídico y laboral– representa una de las dimensiones del polifacético fenómeno *supra* considerado de “corporativización” de la Universidad, manifestación de una «deriva empresarial de la enseñanza», caracterizada por un utilitarismo imperante (Ordine 2017: 31).

¹² «Abdicar la iniciación de los estudiantes (en derecho) al razonamiento sobre los actos (de derecho), es en efecto tomar el partido de formar no ya a practicantes capaces de interpretar y criticar lo dicho por la ley, sino a simples y dóciles ejecutores de esta ley. Lo que es más grave aún, afecta a la naturaleza misma del derecho. Porque en esta profesionalización de las enseñanzas se esconde todo un movimiento de sumisión del derecho francés (tradicionalmente apoyado en la interpretación casuística de los hechos) a los principios del *common law* anglosajón (ligado al valor del “precedente”) - y más especialmente, en el caso de Sciences Po, una sumisión a los valores del derecho internacional de los negocios tal como lo fabrican las *law firms* americanos. Profesionalizar la universidad no es solo hacerla profesional. No es solo adaptarla a la realidad de las profesiones. Es hacerle servir los asuntos políticos, ideológicos o económicos que no le competen. Es sobre todo privar a los universitarios del poder propiamente universitario de definir lo que es una enseñanza universitaria y lo que se tiene el derecho colectivo a esperar de ella».

En antítesis con este planteamiento, se comparte una visión que concibe el «conocimiento como un bien común, accesible y no mercantilizado, una Ciencia Ciudadana en la que se construya conocimiento de manera compartida, asumiendo la complejidad de la investigación de manera colectiva» (Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

Al respecto, merece destacar que «Ninguna profesión puede ejercerse a conciencia si las habilidades técnicas que exige no se insertan dentro de una formación más amplia, capaz de orientar críticamente las decisiones y, sobre todo, de favorecer la construcción de una conciencia civil. Reducir el ser humano a una “profesión” constituye un gravísimo error: en cualquier hombre hay algo esencial que va mucho más allá de su actividad como médico, abogado o ingeniero» (Ordine 2017: 30-31).

8. APUNTES FINALES: PROPUESTAS PARA UNA UNIVERSIDAD DE CALIDAD, ÉTICA Y COMUNITARIA

Para concluir el estudio hasta aquí propuesto, se ofrecen a continuación algunas reflexiones de síntesis y de corte propositivo, que pretenden aportar algunas ideas generales sobre la visión sistemática de la “Universidad que queremos” (CC.OO. Federación Enseñanza 2021: 1).

Se trata de razonamientos que no pretenden de alguna manera representar indicaciones de corte práctico-operativo, considerándose preferible privilegiar, sobre estos temas tan vitales para la Universidad, contribuciones amplias

que, sin pretensión de exhaustividad, intenten aportar pistas de reflexión a un debate que implica a todos los actores del panorama intelectual.

Pues bien, en este contexto, como se ha anticipado al principio del volumen, se puede decir que “calidad, ética y comunidad” son los tres conceptos clave que bien expresan una visión clara de Universidad contemporánea, que proyecte esta institución intelectual clave para la sociedad, en una dirección lo más alejada posible del modelo de *université marchandisée*¹³ destacado por autorizada doctrina francesa (Harari-Kermadec 2019).

De hecho, como se ha destacado anteriormente, difusa es la peligrosa tendencia a la “corporativización” del sistema universitario, con respecto al cual se observa que «dans les politiques universitaires actuelles, un raisonnement économiciste domine»¹⁴ (Deshayes 2021: 52); «la hegemonía economicista erige la formación en indicador de productividad y en pasarela de acceso a los mercados laborales, pero la derivada es hacer de ella una variable independiente al margen de los valores cívicos y educacionales» (Alemán Páez 2023: 106).

Al respecto, se habla de «économie du savoir: c’est sur cette notion que s’est enclenchée la débâcle actuelle de l’université. Le Conseil européen l’a dit en 2000: l’université doit faire naître “une économie de la connaissance compétitive, l’acteur d’une croissance durable”. La

¹³ «universidad mercantilizada».

¹⁴ «en las políticas académicas actuales, un razonamiento economicista domina».

Banque mondiale de son côté préconise de privatiser le financement des universités, de démanteler les “rigidités” salariales, d’ajuster la formation des étudiants aux besoins du marché du travail et d’encourager la production de savoirs porteurs de débouchés commerciaux et d’innovation industrielle. Ces nouveaux objectifs signifient la fin de l’université telle qu’elle existait [...]»¹⁵ (Granger 2015, contraportada).

La búsqueda espasmódica para la competitividad y la rentabilidad de la actividad académica, conceptos propios de las lógicas de mercado, no puede ajustarse al espíritu de una institución que «es y debe ser fuente de conocimiento, de bienestar material, de justicia social, de inclusión, de oportunidades y de libertad cultural para todas las edades» (Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

En esta óptica, parece oportuno volver a subrayar la propuesta que se formula en el presente estudio y que identifica en la **calidad** uno de los pilares esenciales de su

¹⁵ «economía del conocimiento: es sobre esta noción que se ha desencadenado la actual debacle de la universidad. El Consejo Europeo lo dijo en 2000: la universidad debe hacer nacer “una economía del conocimiento competitiva, el actor de un crecimiento duradera”. El Banco Mundial, por su parte, aboga por privatizar la financiación de las universidades, desmantelar las “rigideces” salariales, adaptar la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado laboral y fomentar la producción de conocimientos que generen oportunidades comerciales e innovación industrial. Estos nuevos objetivos significan el fin de la universidad como era antes [...]».

arquitectura. Pero merece aquí aclarar que –mucho más allá de la mera dimensión definitoria y taxonómica del concepto– la calidad a la que se hace aquí referencia no se reduce al vacío respeto formalista de procedimientos, procesos y *check-list*.

La calidad a la que se hace aquí referencia consiste en un concepto en sí mismo muy básico, pero sustancial, profundo y holístico: hacer las cosas bien, con dedicación, con compromiso, con seriedad, y al mismo tiempo con ilusión y entusiasmo, buscando así una calidad sustancial y real en cada una de las heterogéneas actividades que dan sustancia al ser Profesor/a Universitario/a.

Como afirma Robert Pirsig (2024: 89): «La Qualità è lo stimolo continuo con cui il nostro ambiente ci spinge a creare il mondo in cui viviamo. Tutto il mondo, fino all'ultima molecola»¹⁶.

De hecho, se considera indispensable buscar una calidad efectiva en la investigación, en la docencia y en la transferencia del conocimiento, poniendo en armónica conexión estos ámbitos académicos, en la firme convicción de que, como bien argumenta Christine Musselin en sus *Propositions d'une chercheuse pour l'Université*, es indispensable «s'appuyer sur la recherche pour agir»¹⁷ (Musselin 2019: 7).

¹⁶ «La Calidad es el estímulo continuo con el que nuestro entorno nos impulsa a crear el mundo en el que vivimos. Todo el mundo, hasta la última molécula».

¹⁷ «apoyarse en la investigación para actuar».

Así, una investigación llevada a cabo con calidad puede proyectarse hacia una transferencia del conocimiento de calidad y, sobre todo, puede generar una docencia de calidad.

En particular, en relación con esta última dimensión del ser Profesor/a Universitario/a, la búsqueda de calidad en la enseñanza académica expresa una relevancia axiológica, propia de la función social estratégica que desempeña la docencia: «Invertir en enseñanza y en cultura significa educar a los jóvenes en el respeto a la justicia, en la solidaridad humana, en la tolerancia, en el rechazo de la corrupción, en la democracia, con el fin de mejorar además el crecimiento económico y civil del país» (Ordine 2017: 41; plenamente coherente con estas clarividentes palabras, resulta ser el planteamiento de la nueva LOSU: cf. Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

En este sentido, no puede compartirse –sobre todo en un contexto histórico tan repleto de estímulos, desafíos, datos e informaciones– una visión de la docencia universitaria (y, en particular, del Derecho) que se “limite” a proporcionar un “trasvase” Profesorado/alumnado de nociones sin límite.

Se necesita transferir entusiasmo, pasión, ilusión y empatía: «Los jóvenes reclaman sobre todo profesores que vivan con pasión y con verdadero interés la disciplina que imparten», siendo conscientes de que «un verdadero **Maestro** puede cambiar la vida» (Ordine 2017: 17-18; v. también Recalcati 2014; Camacho Pérez 2014: 223-229).

Al mismo tiempo, un/a docente de **calidad** es un/a Profesor/a que inspira cada actividad de su actuación académica a un fundamental principio de ética profesional.

Precisamente con respecto al tema de la **ética** en la dimensión académica y en el sistema universitario en general, pueden ser identificados algunos valores fundamentales, que representan las estrellas polares que tienen que orientar el *modus operandi* para el desempeño de las funciones académicas: la equidad, la integridad, la igualdad, la transparencia.

Pues bien, a partir de estos pilares axiológicos, parece imprescindible poner en el centro de la discusión sobre el presente y el futuro de la Universidad la necesidad de orientar todas las acciones que formen parte de la misión académica de 360 grados, a una ética pública encauzada a la construcción de una sociedad abierta (AA. VV. 1987).

Pero, hay que preguntarse: ¿cuál es el ámbito de referencia, en el cauce del cual construir, en concreto, el modelo de Universidad que se aspira a elaborar, fundado en la calidad sustancial y en la ética holística?

Al respecto, se considera irrenunciable promover una visión que identifique en el equipo, en el grupo y, en una palabra, en la **comunidad**, la natural dimensión en el marco de la cual desarrollar todas las acciones académicas, ya que “Los hombres no son islas” (Ordine 2022a: 1).

Precisamente la dimensión crítica del pensamiento y del conocimiento se pone como elemento clave de la identidad auténtica de la Universidad, cuya labor se proyecta hacia varias direcciones, en una dimensión indispensablemente

comunitaria y colectiva: «una visión del trabajo en academia en la que el compañerismo y la construcción de la comunidad es imprescindible» (Jiménez Villar 2022: 15).

La Universidad merece ser concebida, hoy, como «*sistema cognitivo dinamico che apprende incessantemente in vari campi*»¹⁸ (Montesi 2016: 51), espacio intrínsecamente plural y colectivo, en el marco del cual el conocimiento se genera y consigue solamente dentro de una dinámica comunitaria.

También al respecto, parece de interés la contribución aportada por la nueva LOSU, que pone en luz que «esta norma apuesta por una Universidad como espacio de libertad, de debate cultural y de desarrollo personal. A estos efectos, se fomenta la condición de las universidades como agentes de creación y reflexión cultural [...]» (Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

El papel de la Universidad en el marco de la sociedad contemporánea parece cuestionado por estímulos y desafíos sin precedentes, que cuestionan la función de una «institución dotada de una misión trascendental –recordemos el título de Ortega, “La misión de la Universidad”– en relación con la orientación hacia los fines esenciales de la vida humana» (AA. VV. 2022a: 163).

Precisamente en este contexto y en esta óptica, se considera importante «oser des fusions innovantes»¹⁹ (Mus-

¹⁸ «sistema cognitivo dinámico que aprende incesantemente en varios campos».

¹⁹ «osar fusiones innovadoras».

selin, 2019, 36), experimentando virtuosas contaminaciones entre ámbitos y esferas del conocimiento, que exploren nuevas fronteras de interdisciplinariedad. Sobre todo en la investigación y en la elaboración científica, pero también en la docencia y en la transferencia del conocimiento, la diversidad es un valor que aporta, una riqueza que suma.

En este sentido también, parece merecedora de ser destacada la visión de Universidad que el Legislador presenta en la nueva LOSU, que pone en luz –de manera totalmente compartida por autor del presente estudio– la visión de «una Universidad que, como principal productora y difusora de conocimiento, esté al servicio de la sociedad, contribuya al desarrollo social y económico sostenible, promueva una sociedad inclusiva y diversa comprometida con los derechos de los colectivos más vulnerables y que constituya un espacio de libertad, de debate entre perspectivas culturales, sin jerarquías, impulsando el desarrollo personal, contando para ello con recursos humanos y financieros adecuados y suficientes» (Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

A la luz de esta visión sistemática de conjunto, merece la pena dedicar unas reflexiones específicas a la intrínseca caracterización interdisciplinaria que expresa el ADN del “arte del Derecho”, para decirlo con palabras de Francesco Carnelutti (Carnelutti 2017).

De hecho, parece interesante e inspiradora la reflexión que hace décadas fue propuesta por autorizados juristas italianos –entre ellos, Gino Giugni y Federico Mancini, verdaderos “Padres” del Derecho del Trabajo italiano– en

occasione del primo congresso de los “amigos y colaboradores” de la institución intelectual que ha sido y sigue siendo “El Mulino”: «La crisi della cultura dei giuristi: ecco un tema straordinariamente impegnativo per chi abbia a cuore la condizione di questi studi e il loro avvenire. Il primo dato da cui dovrebbe muovere una ricerca simile ci pare il già ricordato isolamento in cui sono caduti i cultori della materia e l’incredibile impermeabilità che le loro opere denunciano rispetto ad altri settori della cultura. Ogni anno le case Giuffrè, Cedam e Jovene sfornano decine di monografie, che instancabilmente riesaminano istituti ormai desueti, come la dote, o costruiscono teorie di cui i pratici, i giudici e gli avvocati non fanno assolutamente che fare; nel contempo, quasi un centinaio di periodici ingombrano gli scaffali delle biblioteche. C’è chi di tale rigoglio si rallegra, ma noi, pur senza dire col Carnelutti che esso non è segno di vitalità bensì della febbre che consuma il diritto, noi di tale situazione siamo preoccupati, poiché essa è il segno di uno specialismo che diventa ognora più arido (come prova del resto la tendenza all’ermetismo del linguaggio) e, se si vuole, di una sempre crescente povertà spirituale; povertà, questa, di tecnici che vogliono essere solo tecnici e non anche uomini di cultura aperti ad altre e più ricche esperienze che non siano le loro raffinate e formali elaborazioni»²⁰ (AA. VV. 1954: 28).

²⁰ «La crisis de la cultura de los juristas: este es un tema extraordinariamente exigente para quien se preocupa por la condición de estos estudios y por su futuro. El primer dato que debería mover una investigación sobre este tema nos parece el ya mencionado

Pues bien, parece sorprendente la actualidad que manifiesta esta reflexión –de hace casi setenta años– sobre la posible crisis de una cultura jurídica, amenazada por la pobreza intelectual que puede caracterizar intrínsecamente algunos/as juristas, cuya principal aspiración reside solamente en el hecho de ser meros técnicos del Derecho y no también hombres y mujeres de cultura, intelectuales de nuestro tiempo (véase AA. VV. 2013: 59, sobre la diferenciación entre “trabajadores del intelecto” e “intelectuales”: los primeros, definidos en inglés como *intellect workers*, son aquellos que utilizan sus facultades intelectuales para ganarse la vida; los segundos, en vez, «cercano sistematicamente di mettere in relazione l’area specifica di competenza con gli altri aspetti dell’esistenza umana: lo sforzo di

aislamiento en el que han caído los amantes de la materia y la increíble impermeabilidad que sus obras denuncian respecto a otros sectores de la cultura. Cada año las editoriales Giuffrè, Cedam y Jovene sacan decenas de monografías, que incansablemente reexaminan institutos ya obsoletos, como la dote, o construyen teorías de las cuales los profesionales, los jueces y los abogados no saben absolutamente qué hacer; al mismo tiempo, casi un centenar de revistas ocupan los estantes de las bibliotecas. Hay quien de tal vigor se regocija, pero nosotros, sin decir con Carnelutti que no es signo de vitalidad sino de la fiebre que consume el derecho, nosotros de tal situación estamos preocupados, ya que ella es el signo de un especialización que se hace cada vez más árido (como prueba, por lo demás, la tendencia al hermetismo del lenguaje) y, si se quiere, de una pobreza espiritual cada vez mayor; pobreza, esta, de técnicos que quieren ser solo técnicos y no también hombres de cultura abiertos a otras y más ricas experiencias que no sean sus elaboraciones refinadas y formales».

connettere conoscenze e attività che appartengono a compartimenti apparentemente separati della società è ciò que distingue l'intellettuale»²¹).

La apertura a otras experiencias, heterogéneas y más ricas de estímulos que el mero formalismo de elaboraciones técnicas limitadas, se pone, de hecho, como una de las principales características de una verdadera “vocación intelectual”, que interpela al Profesorado Universitario y de la que se advierte una extraordinaria necesidad en la sociedad y en la Universidad contemporáneas AA. VV. 2022b; Prencipe 2024).

Se comparte, así, una visión de las Universidades – «gli organismi più vivi della società», «luoghi di discussione, di polemiche che allena e istruisce per la vita»²² (Cucinelli 2018: 50 y 51; cf. Mazzoli 2023: 514)– concebidas como «espacio de experimentación, innovación y participación [...] al servicio de la sociedad en la que se insertan; universidades en red para vincular comunidades, compartir conocimiento, crear nuevas ideas e instrumentos para una nueva sociedad» (Preámbulo II, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario).

²¹ «intentan sistemáticamente relacionar el área específica de competencia con los otros aspectos de la existencia humana: el esfuerzo de conectar conocimientos y actividades que pertenecen a compartimientos aparentemente separados de la sociedad es lo que distingue al intelectual».

²² «los organismos más vivos de la sociedad», «lugares de discusión, de *polemos* que entrena y educa para la vida».

En definitiva, en esta óptica, precisamente en el razonamiento sobre la dirección de sentido que hay que imprimir a la Universidad contemporánea –como espacio intelectual académicamente libre (Beaud 2021: 29), protagonista de la sociedad en transformación– procede situar una reflexión madura sobre la docencia universitaria, que es, ante todo y «fundamentalmente, un processo multidirezionale di comunicazione e passione»²³ (Lo Storto 2017: 28).

²³ «básicamente, un proceso multidireccional de comunicación y pasión».

Anexo

Empatía, ilusión y dedicación: apuntes para grandes *alumni*, excelentes profesionales y mejores personas

Discurso del Padrino de la XI Promoción del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba (UCO) – 26 de abril de 2024 (por Stefano Bini)

SALUDOS

Con la venia.

- Excelentísimo Señor Rector Magnífico de la UCO
- Ilustrísima Señora Secretaria General de la UCO
- Señor Director General de Cultura de la UCO
- Señora Decana de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la UCO y relativo Equipo Decanal
- Señoras/es Coordinadoras/es de Grados de la UCO
- Señoras/es Directoras/es de Másteres de la UCO
- Ilustrísimas Autoridades Académicas
- Estimadas compañeras y estimados compañeros, tanto del PDI como del PTGAS de la UCO

- Estimadas familias, parejas, colegas, compañeras/os, amiga/os aquí presentes.

Y, sobre todo, queridas alumnas y queridos alumnos de la Undécima Promoción 2020-2024 del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba

INTRODUCCIÓN

¡Qué honor, qué alegría, qué emoción!

Os miro y me siento enormemente orgulloso de vosotras y de vosotros.

Estoy de verdad muy emocionado y me siento profundamente honrado de participar en este acto tan solemne e importante, como vuestro Padrino de Promoción: ¡muchísimas gracias por darme este privilegio y por quererme a vuestro lado en esta ocasión tan especial: significa de verdad muchísimo para mí.

Y me gustaría hacer presentes, aquí, en mi persona, a mis compañeras/os del título de Relaciones Laborales y Recursos Humanos y, en general, de la Facultad de Ciencias del Trabajo: Profesoras/es empeñadas/os cada día en impartir, con pasión, una formación de excelencia.

A la hora de preparar –con muchísimo cariño– este discurso, he recordado y revivido en mi mente muchísimos de los momentos maravillosos que hemos compartido, hace unos años, en nuestras clases de Derecho del Trabajo I y Derecho del Trabajo II.

Y he vuelto a emocionarme –lo confieso– leyendo los mensajes de cariño que me escribiste para agradecerme, al final de las clases, hace cuatro años: esta tarjeta “mágica” de agradecimiento y felicitación, que me regalaste, me ha acompañado durante todos estos años y sigue acompañándome... la tengo siempre en mi mesa de trabajo y es precisamente a partir de vuestras palabras que he escrito las mías, que estoy leyendo hoy y que me salen del corazón.

ENHORABUENA

Quiero empezar dándoos la enhorabuena: enhorabuena por vuestra dedicación y por vuestro compromiso, por llegar a este momento tan importante, por cumplir este objetivo tan alto, gracias a vuestro estudio, a vuestra dedicación, a vuestra pasión.

Y enhorabuena también a vuestros familiares, amigas y amigos: ellos y ellas también son parte importante de este éxito colectivo, que hoy aquí celebramos en este lugar maravilloso.

Hace cuatro años, empezaste vuestros estudios en nuestra Facultad en aquella fase tan difícil y dura que fue la pandemia, experimentando las dificultades propias de un distanciamiento social, que nos obligó a virtualizar la docencia y que nos alejó, aunque sólo físicamente: pues frente a esta objetiva dificultad, fuiste capaces de demostrar una determinación, una fuerza de voluntad y una sensibilidad extraordinarias. Con vuestros esfuerzos y vuestra

dedicación, trabajando codo a codo, frente a la incertidumbre de aquel momento, nos habéis dado, a todas y a todos, una enorme lección de vida, demostrando que sois valientes, resilientes, fuertes, empáticas/os, cuidadosos/as, respetuosos/as, comprensivos/os, innovadores/as.

Y creo que debemos agradecerlos por eso, incluso con un aplauso a cada una y cada uno de este grupo extraordinario: sois gente maravillosa.

FUTURO

Un grupo maravilloso que, hoy, mira hacia el futuro.

Efectivamente, con la celebración del acto de hoy, empieza simbólicamente una nueva etapa de vuestro camino, tanto profesional como humano: os convertís de alumnas y alumnos en *alumni*, pero siguiendo siendo parte de nuestra maravillosa familia.

Con la celebración del acto de hoy, empezáis a remar mar adentro, hacia fronteras que serán cada vez más avanzadas y estimulantes en el extraordinario mundo del trabajo. Conocer cosas nuevas, vivir experiencias, aprender y enfrentarse a desafíos emocionantes, conocer éxitos (espero que muchísimos), desilusiones (espero que ninguna o muy pocas), explorar. Ahora empieza el partido.

Hoy en día, en un mundo en transformación, animado por robot y algoritmos, se advierte más que nunca una indispensable necesidad de humanidad, de empatía, de poner en el centro a la persona, en su dimensión colectiva, de

comunidad, en el marco de un nuevo humanismo (Llovet 2011).

¡Sed protagonistas de este nuevo humanismo, con amabilidad y empatía!

En un mundo a menudo animado por lógicas individualistas, en las que las interacciones sociales se manifiestan y expresan –por lo menos en larga parte– en la inmaterial dimensión de las redes sociales (y sabéis que me encantan las redes sociales), ¡sed *leaders* y no meramente *followers*!

En la que ha sido muy autorizadamente definida como la “sociedad del cansancio” (Han 2022) y de la indiferencia, seáis energía positiva, animados por el gusto de hacer bien las cosas, de trabajar en equipo disfrutando de cada momento, de trabajar codo a codo, mejorando continuamente, de cara a conseguir oportunidades y logros compartidos.

El graduado y la graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos son profesionales extraordinariamente importantes en la sociedad y polivalentes, que pueden actuar en las diferentes áreas del mundo del trabajo: asesoramiento jurídico-laboral, gestión en materias de seguridad social, dirección de Recursos Humanos, mediación de conflictos, negociación colectiva, prevención de riesgos laborales, políticas sociolaborales, economía social.

Pues bien, en todos estos ámbitos, trabajar en el maravilloso mundo de las relaciones laborales y de los recursos humanos en su conjunto, supone trabajar con las y para las personas.

No olvidéis nunca de poner a las personas en el centro, preocupándoos que nadie se quede atrás, siendo cercanos, empáticos, amables.

En el Solemne Acto de Apertura del Curso Académico 2022-2023 de la Universidad de Córdoba, la Ilustrísima Señora Secretaria General, nuestra querida compañera Profa. Dra. María Luisa Rodríguez Copé –que saludo con especial cariño–, nos rememoraba una frase de inestimable valor del gran filósofo griego Platón: «Sé amable, pues cada persona con la que te cruzas está librando su ardua batalla».

Quiero hacer más esas palabras: el maravilloso y extraordinario poder transformador de la empatía, de la sensibilidad, de la amabilidad tiene un papel extraordinario, tanto en el mundo del trabajo como en la vida en general.

Para que sea más justa, igualitaria, inclusiva, abierta, nuestra sociedad necesita a gente maravillosa como vosotras y vosotros, que deja huellas estupendas en las vidas de las personas: conmigo y con nosotras/os lo habéis conseguido.

LA TORRE DE LA MALMUERTA ESTARÁ SIEMPRE ALLÍ
PARA VOSOTRAS/OS

Pues, como comentaba al principio, con la celebración del acto de hoy, empezáis simbólicamente a remar mar adentro, hacia fronteras profesionales que serán cada vez más avanzadas y estimulantes en el extraordinario mundo del trabajo.

Pero tengáis siempre en mente una cosa. Siempre tendréis un puerto seguro: nuestra querida Torre de la Malmuerta, que tanto identifica a nuestra Facultad de Ciencias del Trabajo, comunidad unida y cohesionada, animada por personas maravillosas, siempre estará allí para vosotras y vosotros.

Las relaciones mágicas que hemos tejido a lo largo de estos años juntos, no se cortan: siempre estaremos allí, para vosotras y vosotros, motivando y apoyando vuestros esfuerzos. Como he dicho, seguiréis siendo parte de la familia: el colectivo de las y los *alumni* es una componente importante de nuestra gran familia.

Queridas alumnas y queridos alumnos de la Undécima Promoción 2020-2024 del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Córdoba, ¡nunca dejéis de creer en vuestros sueños! Trabajáis, ilusionáis, lucháis para mejorar siempre y hacer las cosas bien juntos, disfrutando de cada momento y transmitiendo mensajes positivos, también en las pequeñas cosas, con amabilidad y empatía.

CONCLUSIÓN

Un gran jurista italiano, Gustavo Zagrebelsky (Catedrático Emérito de Derecho Constitucional en la Universidad de Turín), recordaba que «La lección no es un tranvía que te lleva de un lugar a otro, sino un paseo con amigos» (Zagrebelsky 2022). Pues, pasear juntos, caminar con vosotras y con vosotros ha sido para mí todo un

privilegio. Un regalo de la vida. Gracias de corazón por todo lo que me habéis y nos habéis transmitido.

Os deseo todo lo mejor: os lo merecéis.

Y a cada una y cada uno de vosotros dedico las palabras de Antoine de Saint-Exupéry que, en su maravillosa novela, *Le Petit Prince*, “El Principito”, dirige un pequeño consejo extraordinariamente precioso, una invitación simple pero importante, que habla al corazón de cada una y cada uno de nosotros: «Haz de tu vida un sueño, y de tu sueño una realidad».

Os deseo, con todo mi cariño y mi corazón, que vuestros sueños puedan transformarse en realidad y que hagáis, así, de vuestra vida un sueño.

¡Buena vida y muchas, muchísimas felicidades!

Epílogo

Desde que llegué al cargo como rector, he defendido siempre los valores asociados a una “universidad con alma”, en la que investigación y educación vayan de la mano. Si creemos el axioma de que la educación es aquello que queda después de haber olvidado, se nos figura crucial reflexionar, como lo hace esta obra, sobre la importancia de la docencia.

Asumo con firmeza que el docente es un investigador y un consejero para desarrollar el enorme compromiso que adquiere con su profesión. Porque hay que formar en contenidos, pero formar también en carácter; formar en conocimientos, pero también en pensamiento crítico; formar en técnicas, pero también en su aplicación; formar en el sentido de la vida, pero ayudar también a vivir con un sentido humanístico. En suma, contribuir a la inserción del estudiante en la sociedad desde una perspectiva productiva en lo económico, pero también en lo espiritual. Porque lo material sin lo espiritual nos conduce al desastre, al ser humano deshumanizado, valga la antinomia.

Ese difícil equilibrio requiere de una calidad docente y discente que debemos reivindicar desde el primer día de curso. Ahí está el alma de una Universidad.

La obra *Ser profesor/a universitario/a hoy*, del profesor Stefano Bini, nos invita a reflexionar sobre la práctica docente universitaria a través de un análisis profundo de la universidad contemporánea y su misión institucional. Bini nos apela a replantearnos qué significa ser educador en la era de la digitalización y la corporativización de las instituciones educativas.

El profesorado universitario encontrará en esta obra una guía sobre los tres conceptos clave que deben guiar la acción docente: calidad, ética y comunidad. Estos principios no solo constituyen la base de una educación universitaria de excelencia, sino que también son una respuesta crítica a las tendencias actuales que priorizan la eficiencia por encima del enriquecimiento académico.

Deseo que el profesorado disfrute de su lectura tanto como yo lo he hecho, y que se abra al necesario debate constructivo sobre cómo podemos mejorar y enriquecer la práctica docente para contribuir a la construcción de una «universidad con alma».

Manuel Torralbo Rodríguez
Rector de la Universidad de Córdoba (España)

Bibliografía citada

- AA. VV. (1954), *Relazione introduttiva al Primo Convegno degli Amici e Collaboratori del Mulino*, Il Mulino, Bologna.
- AA. VV. (1987), *Un'etica pubblica per la società aperta*, Bibliothekne, Roma.
- AA. VV. (2013), *Per il lavoro. Rapporto-proposta sulla situazione italiana*, Laterza, Bari-Roma.
- AA. VV. (2014), *Cómo realizar presentaciones*, Harvard Business Review Press, Harvard.
- AA. VV. (2022a), “Slow Humanities. Un manifiesto”, en M. Berg y B.K. Seeber, *The Slow Professor. Desafiendo la cultura de la rapidez en la academia*, Editorial Universidad de Granada, Granada, pp. 163-173.
- AA. VV. (2022b), “La vocazione intellettuale”, en *Il Mulino*, 1.
- ABOUSSI, M. (2014), “La formación en trabajo social: repensando la interacción entre teoría y práctica”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 87-92.
- ALEMÁN PÁEZ, F. (2023), *La degradación universitaria: señas de Leviatán*, en *Jueces para la Democracia*, 106, pp. 151-166.
- ALMENDROS GONZÁLEZ, M.A. (2014), “Incorporación de metodologías de aprendizaje activas en la experiencia

- docente jurídico-social: el 'aprendizaje por proyectos y estudio de casos'", en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 48-54.
- ALVENTOSA DEL RÍO, J. (2017), "Los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas", en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 103-126.
- ARÁNGUEZ SÁNCHEZ, C. (2014), "Juicios simulados de procedimientos penales: aplicación práctica e integrada de conocimientos y habilidades", en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 191-196.
- ARANGUREN, J. (2018), *El renacimiento del pensamiento crítico. Así eran las clases en las primeras universidades*, en *Nueva revista de política, cultura y arte*, 168, pp. 48-75.
- ARROYO VENDRELL, T. (2017), "Las herramientas de aprendizaje y de formación de los *moots* y en particular del Vis Moot (The Willem c. Vis International Commercial Arbitration Moot) y del Mood Madrid (Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil)", en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 93-102.
- BAIN, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, Valencia.
- BEAUD, O. (2021), *Le savoir en danger. Menaces sur la liberté académique*, Presses Universitaires de France, Paris.

- BERG, M. y Seeber, B.K. (2022), *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- BINI, S. (2023), *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, Cizur Menor.
- BINI, S. (2022), “Sobre las herramientas de trabajo colaborativo en la docencia del Derecho del Trabajo”, en B. Anglès Juanpere e I. Rovira Ferrer (coords.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, pp. 203-214.
- BINI, S. (2021), *La dimensión colectiva de la digitalización del trabajo*, Bomarzo, Albacete.
- BLAIS, M.C.; GAUCHET, M. y OTTAVI, D. (2016), *Transmettre, apprendre*, Fayard, Paris.
- BUENAGA CEBALLOS, Ó. (2016), *Introducción a la argumentación jurídica*, Tecnos, Madrid.
- CABALLERO PÉREZ, M.J. (2014), “Propuestas para abordar la evaluación de las competencias transversales en el Grado de Derecho”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 209-216.
- CABRERA CARO, L. y RABADÁN SÁNCHEZ-LAFUENTE, F. (2017), “Método del caso o clínicas jurídicas: ¿una opción a los Trabajos Fin de Grado?”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 293-300.
- CALABUIG PUIG, M.A. (2017), “El debate como estrategia de innovación docente en el ámbito de la ciencia jurídica,

- la experiencia del taller permanente de oratorio y debate (TOD) UMH”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 71-82.
- CAMACHO PÉREZ, S. (2014), “De maestros y el oficio de crear”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 223-229.
- CAPELLA, J.R. (2017), *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho*, Trotta, Madrid.
- CARNELUTTI, F. (2017), *Arte del Diritto*, Giappichelli, Torino.
- CASADEI, T. (2021), “Il diritto in azione: significati, funzioni e pratiche”, en V. Marzocco, S. Zullo y T. Casadei, *La didattica del Diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini Giuridica, Pisa, pp. 89-124.
- CASATI, R. (2015), *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*, Ariel, Barcelona.
- CAVERO RUBIO, J.A.; VICENTE-ARCHE COLOMA, P.; AMOROS MARTINEZ, A. y CARMONA PAREDES, R. (2017), “La metodología docente interdisciplinar en el grado en Derecho: una perspectiva jurídica y económica”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 29-40.
- CC.OO. Federación Enseñanza (2021), *La Universidad que queremos*, en *Trabajadores/as de la enseñanza*, 380, pp. 1-44.
- COBO RODRÍGUEZ, B. y MOLINA MUÑOZ, D. (2014), “Las prácticas de empresa como formación práctica en los títulos de máster: una experiencia real”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I.

- Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 132-136.
- CRISCIANI, C. y FERRARI, G. (2023), “L’arte della cura”, en *Medioevo Dossier*, 57, pp. 8-23.
- CUCINELLI, B. (2018), *Il sogno di Solomeo. La mia vita e l’idea del capitalismo umanistico*, Feltrinelli, Milano.
- DESHAYES, J.L. (2021), “L’université: un lieu de production collective de richesses irréductible aux formes marchandes?”, en S. Beaud y M. Millet, *L’université pour quoi faire?*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 38-53.
- DÍAZ AZNARTE, M.T. (2014), “La guía de prácticas en postgrado: una herramienta dinámica para acompañar al alumnado en la confección de los Trabajos Fin de Máster”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 11-20.
- EDMUNDSON, M. (2013), *Why teach?*, Bloomsbury, Londres.
- ESPOSITO, M. (2014), “Formación universitaria e inserción en el mercado de trabajo: aplicación práctica y evaluación de la calidad”, en M.T. Díaz Aznarte, M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 61-66.
- ESQUINAS VALVERDE, P. (2014), “El uso de plataformas digitales como un instrumento de apoyo a la docencia y de comunicación entre profesor y alumnos”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 203-208.

- FABIANI, P. (2018), *Le savoir n'est plus le pouvoir*, Debats Publics Editions, Paris.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2014), “El alumnado como protagonista en el diseño y planificación de una asignatura: una práctica docente innovadora”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 95-100.
- GOERLICH PESET, J.M. (1997), *Consideraciones sobre el método en el Derecho del Trabajo*, en *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*, 2, pp. 129-148.
- GRANADOS ROMERA, M.I. (2014), “El trabajo autónomo: metodología docente determinante para la adquisición de competencias transversales”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 31-40.
- GRANGER, C. (2015), *La destruction de l'université française*, La Fabrique, Paris.
- GROSSI, P. (2018), *Il Diritto in una società che cambia*, Il Mulino, Bologna.
- HAN, B.-C. (2022), *La sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona.
- HARARI-KERMADEC, H. (2019), *Le classement de Shanghai. L'Université marchandisée*, Le bord de l'eau, Bordeaux.
- HEREDIA SÁNCHEZ, L.S. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (2017), “La formación práctica en Derecho: acercar al estudiante a casos reales”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 139-152.

- IMBERNON, F. (2009), *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- INNERARITY, D. (2022), *La sociedad del desconocimiento*, Galaxia Gutenberg, Barcelona.
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J.; PLANELLS DEL POZO, E.M. y MOLINA LÓPEZ, J. (2014), “El uso de una web en la docencia presencial en asignaturas de Grado de las Universidades de Granada”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 101-106.
- JIMÉNEZ VILLAR, B. (2022), “La necesidad de otra temporalidad en la academia”, en M. Berg y B.K. Seeber, *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*, Editorial Universidad de Granada, Granada, pp. 9-18.
- KAHALE CARRILLO, D.T. (dir.) (2022), *Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria*, Laborum, Murcia.
- LITIGAGO LLEDÓ, R. (2017), “Un ejemplo de *role playing* aplicado a la parte general del Derecho Financiero y Tributario: su utilidad como herramienta de aprendizaje y orientación profesional”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 59-70.
- LLORIA GARCÍA, P. (2017), “Metodología para la proyección transversal de competencias específicas en el grado de Derecho. Una visión desde el Derecho Penal”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 127-138.
- LLOVET, J. (2011), *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*, Galaxia Gutenberg, Barcelona.

- LÓPEZ INSUA, B.d.M. (2022), “Nuevas estrategias docentes para el aprendizaje activo en el Derecho Social del Trabajo desde la perspectiva de la investigación-acción”, en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, Granada, pp. 29-54.
- LÓPEZ VICO, S. (2022), “Debate jurídico, nuevas tecnologías de la información y digitalización de la docencia”, en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, Granada, pp. 55-79.
- LO STORTO, G. (2017), *Ero Studente. Il desiderio di prendere il largo*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- LUCENA MOYA, M. y JIMÉNEZ FORTEA, F.J. (2017), “Las simulaciones de procesos en el aprendizaje del Derecho”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 301-310.
- MARZOCCO, V. (2021), “Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione”, en V. Marzocco, S. Zullo y T. Casadei, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini Giuridica, Pisa, pp. 1-47.
- MAZZOLI, C. (2023), “Il diritto allo studio”, en C. Miriello (ed.), *Manuale di Legislazione Universitaria. Profili Amministrativi e Contabili*, Maggioli Editore, Rimini, pp. 513-551.
- MOLINA MARTÍN, A.M. (2014), “Una guía docente para “prácticas externas” (Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Granada)”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de*

- innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 73-80.
- MONORITI, A. y GABELLINI, R. (2018), *Negoziazione. Il manuale dell'interazione umana*, Giuffrè Francis Lefebvre, Milano.
- MONTESI, C. (2016), *Il paradigma dell'economia civile. Radici storiche e nuovi orizzonti*, Umbria Volontariato Edizioni, Terni.
- MORRISH, I. (1979), *Introducción a la sociología de la educación*, Anaya, Madrid.
- MUROS POLO, A. (2022), "Simulación y juego de roles en la docencia práctica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Una propuesta en materia de despido colectivo", en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, 81-111.
- MUSSELIN, C. (2019), *Propositions d'une recherche pour l'Université*, Sciences Po Press, Paris.
- NAVARRO, F. (2021), *Escritura e inclusión en la Universidad. Herramientas para docentes*, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- ORDINE, N. (2017), *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Acantilado, Barcelona.
- ORDINE, N. (2022a), *Los hombres no son islas. Los clásicos nos ayudan a vivir*, Acantilado, Barcelona.
- ORDINE, N. (2022b), "La filosofía enseña a ser libre y no servil, es una locura quitarla", en *El Mundo*, 2 de abril, pág. 15.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A. (2021), *La elaboración de un proyecto docente en Derecho Internacional Privado (en tiempos del covid-19): pautas, ideas y reflexiones*, Aranzadi, Cizur Menor.

- ORTEGA GIMÉNEZ, A. y COBAS COBIELLA, M.E. (2017), “El grado en Derecho y los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 41-58.
- ORTEGA LOZANO, P.G. (2022), “La adquisición de competencias profesionales a través del debate jurídico en la carrera de derecho: tecnología, innovación docente y prácticas externas en las Universidades Públicas”, en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, Granada, pp. 113-159.
- ORTIZ GONZÁLEZ-CONDE, F.M. (2022), “Las clases prácticas en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Una realidad desde la retórica y la dialéctica”, en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, Granada, pp. 161-172.
- PASCUZZI, G. (2008), *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, Il Mulino, Bologna.
- PASCUZZI, G. (2017), *Il problem solving nelle professioni legali*, Il Mulino, Bologna.
- PASCUZZI, G. (2018), *La creatività del giurista. Tecniche e strategie dell'innovazione giuridica*, Zanichelli, Bologna.
- PIRSIG, R.M. (2024), *Sulla Qualità*, Adelphi, Milano.
- POLLO, M. (2004), *Manuale di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano.

- PRENCIPE, A. (2024), *Università generativa*, Il Mulino, Bologna.
- PROUST, M. (2007), *Del piacere di leggere*, Passigli, Florencia.
- RECALCATI, M. (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.
- ROJO GALLEGO BURÍN, M. (2017), “El método del caso como técnica pedagógica para la enseñanza de la historia del Derecho y de las instituciones”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 163-172.
- RUEDA MONROY, J.A. (2022), “La potenciación de la oralidad en el aula mediante el aprendizaje basado en proyectos”, en S. Guindo Morales y P.G. Ortega Lozano (dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho Social*, Comares, Granada, pp. 199-220.
- SÁNCHEZ PÉREZ, J. y TRIGUERO MARTÍNEZ, L.A. (2014), “La competencia comunicativa y la inserción sociolaboral en los estudios de Grado: desafíos y método para su implementación adecuada en las materias relacionadas con el ejercicio profesional del derecho”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 67-72.
- SEGOVIA, B.A. (2017), “Nuevas técnicas de innovación docente en Derecho Administrativo a través de la 'prensa online'”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 211-220.
- SERRANO FALCÓN, C. (2014), “Ideas clave y buenas prácticas en postgrado: educación personalizada, aprendizaje activo

- y *b-learning*”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 55-60.
- SORIANO MORENO, S. (2017), “Redes sociales y Derecho Constitucional: interacciones y docencia”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 251-260.
- TALÉNS VISCONTI, E.E. (2017), “El uso de Facebook como herramienta de innovación docente en Derecho del Trabajo”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 199-210.
- THOMAS, J. (1975), *Los grandes problemas de la educación en el mundo*, Anaya, Madrid.
- VARELA GIL, C. (2017), “La formación práctica Complementaria como incentivo en el aprendizaje del Derecho”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 189-198.
- VARVELLI, L. y Varvelli L. (2011), *Impara a negoziare. Come diventare bravi negoziatori in qualsiasi situazione*, Gruppo 24 Ore, Milano.
- VERGER, J. (2019), *Les universités au Moyen Âge*, Presses Universitaires de France, Paris.
- VIANA BALLESTER, C. (2017), “Estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, comunicación oral y argumentación en Derecho Penal”, en F. Miró Llinares y J.A. Pérez Juan (dirs.), *Innovación docente y ciencia jurídica*, Aranzadi, Cizur Menor, pp. 311-320.

- VIDAL SALAZAR, M.D.; FERRÓN VÍLCHEZ, V. y *Leyva de la Hiz*, D.I. (2014), “Promoviendo el aprendizaje activo del alumnado universitario mediante el trabajo autónomo”, en M.T. Díaz Aznarte y M.I. Granados Romera (dirs.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares, Granada, pp. 41-47.
- ZABALZA, M.A. (2003), *Competencias didácticas del Profesorado Universitario. Diseño curricular en la Universidad*, Narcea, Arganzuela.
- ZAFRA, R. (2024), *El informe. Trabajo intelectual y tristeza burocrática*, Anagrama, Barcelona.
- ZAGREBELSKY, G. (2022), *La lezione*, Einaudi, Torino.
- ZULLO, S. (2021), “La didattica del diritto tra teorie dell’apprendimento, orientamenti pedagogici e strategie per l’insegnamento scolastico”, en V. Marzocco, S. Zullo y T. Casadei, *La didattica del Diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini Giuridica, Pisa, pp. 49-87.

En una época en la que los *rankings* internacionales parecen representar los referentes (casi) absolutos para la clasificación cualitativa de las heterogéneas actividades de las universidades, se advierte la necesidad de una reflexión pausada y, de alguna manera, “lenta” sobre el sentido y la misión contemporánea de una institución milenaria. La Universidad se ve así fuertemente afectada por los cambios históricos y las transformaciones, esta vez sin precedentes, que están tomando forma en la era de la penetrante transformación digital.

El presente volumen propone visiones y formula propuestas en este sentido, apostando por una calidad efectiva y real de la actividad del profesorado universitario.



UCOPress
Editorial Universidad
de Córdoba



UNIVERSIDAD
DE
CÓRDOBA