

BOLONIA COMO PRETEXTO PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO

BOLOGNA AS A PRETEXT FOR IMPROVING THE TEACHING OF THE LAW

JAVIER DíEZ-HOCHLEITNER RODRÍGUEZ¹

Sumario: I. BOLONIA. II. LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO FRENTE AL PROCESO DE BOLONIA. III. LOS NUEVOS GRADOS EN DERECHO. IV. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. V. EL POSGRADO. VI. ¿A QUÉ TANTAS CRÍTICAS AL PROCESO DE BOLONIA?

Summary: I. BOLOGNA. II. THE GRADUATE STUDIES IN LAW FACING THE BOLOGNA PROCESS. III. THE NEW DEGREES IN LAW. IV. THE CASE OF THE AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MADRID. V. THE POSTGRADUATE STUDIES. VI. WHY IS THERE SO MUCH CRITICISM TO THE BOLOGNA PROCESS?

I. BOLONIA

Como es bien conocido, en 1999 los ministros de educación de 29 países europeos adoptan la llamada Declaración de Bolonia por la que se inicia un proceso (informal) que tiene como objetivo la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proceso no se vincula formalmente a la dinámica de la integración europea que hoy encarna la Unión Europea, debido en buena medida a las limitadas competencias que el actual Tratado de Funcionamiento le atribuye en materia de educación (artículo 165), sino que encuentra sus antecedentes en la *Magna Charta Universitatum*, firmada en 1988 por rectores universitarios, y en la Declaración de la Sorbona, que surge, diez años después, de una reunión de ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Algo hay en su origen del fenómeno de la globalización, que también ha alcanzado a algunas instituciones que —como la Universidad— comienzan a prescindir de su base nacional y a integrarse en un sistema autónomo.

¹ Catedrático de Derecho Internacional Público y ex-Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo fue previamente publicado en “Actualidad Jurídica Uría-Menéndez”, nº 26 (mayo-agosto 2010), pp. 13-20.

Ahora bien, no cabe duda de que el proceso iniciado en Bolonia encontrará su caldo de cultivo en la (fracasada) estrategia de Lisboa, perfilada en los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y de Barcelona (2002), en la que, entroncando con el pensamiento de Peter Drucker (*La sociedad post-capitalista*, 1974), se proclama el objetivo de convertir a la UE en la economía más competitiva del mundo y, como parte de la estrategia, se apuesta por promover la Europa del conocimiento. En síntesis, el EEES busca la supresión de barreras y el crecimiento de la movilidad académica y, al tiempo, ofrecer un modelo europeo de educación superior que resulte atractivo y, a la postre, que pueda competir con las universidades de los Estados Unidos. La Declaración de Bolonia establece, en concreto, seis objetivos: la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones; la implantación de un sistema basado en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado), inspirado en el modelo anglosajón; el establecimiento de un sistema único de créditos (el denominado ECTS: *European Credit Transfer System*); la cooperación europea para asegurar la calidad de la educación superior mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables; la promoción de la dimensión europea en la formación superior; y mayor movilidad de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios.

Tras la Declaración de Bolonia se institucionalizan las reuniones de ministros de educación, con carácter bienal, de las que emanan nuevas Declaraciones de carácter político (siendo la última la Declaración de Budapest-Viena de marzo de 2010). Además, se crea un «Grupo de seguimiento» que trabaja en la consecución de los objetivos antes señalados mediante la elaboración de informes y otros documentos no vinculantes, y en el que participan representantes de todos los países que forman parte del proceso (hoy 47), asociaciones de universidades e instituciones de enseñanza superior, sindicatos de estudiantes, etc. A este proceso se han sumado con (inevitable) modestia la UE —a través de la elaboración de informes por parte la Comisión Europea y la aprobación de recomendaciones (por ej., las Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo de 2006 sobre garantía de la calidad de la enseñanza y de 2008 sobre la creación de un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente)— y el Consejo de Europa —en cuyo seno se adoptó en 1997 la Convención de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior—, que participan igualmente en el «Grupo de seguimiento».

Los principales hitos en la implantación del EEES en España encuentran su plasmación normativa en el Real Decreto 1044/2003, que regula el llamado «suplemento europeo al título», en el Real Decreto 1125/2003, que implanta el sistema ECTS y, sobre todo, en el Real Decreto 1393/2007, que estructura las enseñanzas universitarias oficiales en estudios de Grado, Posgrado (Máster) y Doctorado.

II. LOS ESTUDIOS DE GRADO EN DERECHO FRENTE AL PROCESO DE BOLONIA

Algunos de los críticos de la reforma de los estudios de Derecho iniciada en España parecen desconocer dos hechos: por un lado, la degradación que tales estudios han experimentado en nuestro país y, por otro, cuáles son los objetivos y los primeros resultados de dicha reforma.

Cualquier licenciado en Derecho puede confirmar que parte de sus profesores se limitaban a impartir pretendidas «clases magistrales» en las que se proponían, vanamente, transmitir de forma exhaustiva y sistemática el conjunto del conocimiento jurídico. También que, en muchos casos, el resultado no era otro que el absentismo académico, el estudio memorístico de aborrecibles apuntes y, en definitiva, una formación deficiente de miles de egresados. Son numerosas las excepciones, desde luego, y muy estimables los esfuerzos por la renovación pedagógica que muchos compañeros han llevado a cabo en el marco de las reformas del Plan de 1953 llevadas a cabo en los años noventa. A nadie se le oculta que la situación descrita trae causa de algunos problemas estructurales que padece la Universidad española, entre los que podemos mencionar la masificación de los estudios de Derecho que se inicia en los setenta —a la que luego se añadiría la inflación de centros de enseñanza jurídica—, la falta de motivación de un profesorado al que sólo se valoraba su trayectoria investigadora o las carencias de las estructuras universitarias de gestión (y de control).

En cuanto al llamado proceso de Bolonia, creo que se olvida que el propósito esencial que ha guiado la reforma en la mayoría de las Facultades de Derecho no ha sido otro que el de revisar, con actitud autocrítica, los objetivos de nuestra labor docente y los métodos para su consecución. Como ha escrito Francisco Laporta, los planes de estudio pueden cambiar mucho sin que por ello cambie la enseñanza del Derecho². La reforma no pone por ello tanto el acento, esta vez, en lo que se enseña como en la metodología docente, partiendo de dos premisas básicas: la primera, magníficamente expresada por el célebre manifiesto «Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia», es que «un jurista versátil, conocedor de la historia de las instituciones, poseedor de las herramientas conceptuales básicas de cada disciplina, formado en la sistemática del ordenamiento y que domine las técnicas del raciocinio y la argumentación jurídica, es capaz además de acceder en poco tiempo a cualquier reducto especializado del orden jurídico»; la segunda, es que la formación de un jurista no acaba, ni mucho menos, en el Grado.

III. LOS NUEVOS GRADOS EN DERECHO

El Real Decreto 1393/2007, que regula las enseñanzas universitarias oficiales, optó por el modelo 4+1 (cuatro años de Grado y uno de Máster), frente al modelo 3+2, más

² F. LAPORTA, «A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho», *Anuario de la Facultad de Derecho de la UAM*, 2002.

Revista de Estudios Jurídicos n° 10/2010 (Segunda Época)

ISSN 1576-124X. Universidad de Jaén (España)

Versión electrónica: rej.ujaen.es

generalizado en el resto de Europa. Por otra parte, previó que los Grados se estructurasen en 240 créditos ECTS, frente a los 300 créditos de la Licenciatura (que también se cursaban en cuatro años en la mayoría de las Facultades españolas). Debe destacarse —porque ésta es una de las claves de la reforma— que en el cálculo de lo que supone un crédito lo relevante ya no es el número de horas lectivas, sino la carga de trabajo para el estudiante. Un crédito ECTS implica entre 25 a 30 horas de trabajo, en las que se computan las actividades presenciales (un tercio aproximadamente, distribuidas en clases magistrales, seminarios, clases prácticas, tutorías, etc.) y las no presenciales (estudio personal, preparación de casos y lecturas, etc.).

El Real Decreto deja gran libertad a las universidades para configurar los currículos, si bien establece la exigencia de 60 créditos ECTS de materias de «formación básica» (que se añaden a las obligatorias, optativas y prácticas) y exige la realización de un trabajo fin de grado. La «formación básica» debe integrarse por materias de la misma rama del conocimiento (ciencias sociales y jurídicas en nuestro caso) o por materias de otras ramas que tengan carácter básico para la formación inicial del estudiante o carácter transversal. Si a la reducción del número de 300 créditos (lo que supone pasar de 3.000 horas de clase a unas 2.000 horas), añadimos la formación básica y el trabajo fin de Grado, cabe entender que algunos vean en el Real Decreto un «paso atrás» para los estudios de Derecho. La drástica reducción del espacio disponible para las clases magistrales —como consecuencia de las nuevas exigencias metodológicas— o la ausencia de directrices sobre los contenidos mínimos que deberían respetar los Grados en Derecho —reclamadas en su momento por la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España— avivan las críticas. Pero, vayamos por pasos.

En primer lugar, si lo que buscamos es una formación versátil y, por lo tanto, generalista del graduado, al tiempo que desarrollar en él capacidad de análisis crítico y de razonamiento para buscar soluciones a los problemas que se le plantean, lo que procede no es que el estudiante asista a muchas clases, sino que realice lecturas, que resuelva casos, que estudie jurisprudencia, etc. Decía Max Weber que «la exposición de los problemas científicos de tal modo que resulten comprensibles para una mente no educada, pero capaz, y ésta llegue [...] a tener sobre ellos ideas propias, es quizás la más difícil de las tareas pedagógicas»³. Y no cabe duda de que impone más trabajo y menos clases, algo que entendieron hace años las mejores facultades y escuelas de Derecho anglosajonas. El viejo modelo de la enseñanza informativa —que en realidad sólo sirve para formar opositores⁴— no tiene ya razón de ser.

En segundo lugar, no parece razonable —ni desde luego formativo— que el

³ M. WEBER, *El político y el científico*, 1918.

⁴ J.A. PÉREZ LLEDÓ, «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», en *Anuario de la Facultad de Derecho de la UAM*, 2002.

estudiante asista de forma pasiva a cursos que aborden de forma sistemática todos los contenidos y vericuetos del ordenamiento jurídico, un ordenamiento cada día más complejo y repleto de normas llamadas a una vida efímera. Aseguremos a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas básicas con las que poder afrontar cualquier problema en ámbitos particulares del Derecho, así como adquirir más tarde una adecuada formación especializada en el marco del posgrado y de su futura actividad profesional. Concentremos nuestra docencia en lo inmutable frente a lo contingente. «Que vale harto más conocer los humildes rudimentos de las cosas, que suponer que conocemos miles y millones», escribió Francisco Giner de los Ríos⁵. Por lo demás, concedamos a las clases magistrales el papel que les corresponde: ayudar a la comprensión de la materia de que se trate, guiar al estudiante en el estudio mediante libros. Sólo así acabaremos con los dichosos apuntes.

En tercer lugar, no podemos limitarnos a enseñar a nuestros estudiantes el sistema de normas, el Derecho positivo; debemos evitar que perciban el Derecho como una *commodity*. Es por lo tanto necesario acercarles también a la teoría y a la filosofía del Derecho —esenciales para la comprensión de la sistemática del ordenamiento—, así como a la argumentación, la historia y —cada vez más— a la economía, materias que encajan bien, todas ellas, en el concepto de «formación básica» antes aludido. En cuanto a la falta de directrices para los Grados en Derecho, comprendo que no sea cuestión pacífica, pero no puedo dejar de expresar que, a mi juicio, carece de sentido que la Administración pública proceda al reparto de la «tarta de créditos» entre las diferentes disciplinas jurídicas (¿o debo decir más bien entre las diferentes «áreas de conocimiento»?). ¿No es ésta una responsabilidad que debe asumir la Universidad? Ciertamente, ello aboca a una mayor competencia entre universidades —lo que considero saludable— y comporta el riesgo de que existan titulaciones de menor calidad —pero, ¿no ocurre ya en la actualidad?—. Mi discrepancia con el Real Decreto 1393/2007 no está en la flexibilidad que ofrece a la hora de diseñar el contenido de los Grados, sino en el hecho de que, a la postre, haya dejado en manos de los propios profesores la elaboración de los nuevos planes de estudio y, por ende, el reparto de la «tarta», siendo así que la labor de las Agencias de acreditación de los nuevos Grados y de evaluación de las enseñanzas —que no han alcanzado el grado de madurez necesario— sea hoy por hoy muy discutible.

¿Y qué decir de las «competencias, habilidades y destrezas»? Se trata de términos que, como otros muchos de la jerga al uso, provocan reacciones airadas en ciertos sectores de la academia, al identificarlos con empleabilidad y formación profesional. Pero, ¿acaso el conocimiento no es competencia? ¿Y es posible alcanzarlo sin adquirir ciertas habilidades o destrezas, incluido el dominio de la expresión, oral y escrita, el manejo cualificado de las fuentes de conocimiento —mayoritariamente disponibles en formato digital— o prescindiendo del estudio de idiomas extranjeros? Por lo demás, no podemos tampoco

⁵ F. GINER DE LOS RÍOS, «Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras universidades», en *Obras Completas*, vol. II, *La Universidad Española*, Madrid, 1916.

Revista de Estudios Jurídicos nº 10/2010 (Segunda Época)

ISSN 1576-124X. Universidad de Jaén (España)

Versión electrónica: rej.ujaen.es

cerrar los ojos, como explica Carlos Peña González, al fenómeno de la «americanización del Derecho» —que no del sistema de normas—, entendido como nueva cultura legal que «demanda no sólo el conocimiento de nuevas reglas e instituciones —algo que ya está ocurriendo con nuestros alumnos que se familiarizan con el *leasing*, el *franshising*, el *factoring* o el *trust*— sino, sobre todo, de nuevas competencias y destrezas que, en muchos países con culturas legales más jerarquizadas, eran hasta hace poco desconocidas: el desarrollo de capacidades negociadoras, el uso de mecanismos alternativos, las técnicas para recoger pruebas e interrogar testigos, la capacidad para inducir soluciones a partir de casos, el manejo de instrumentos analíticos relativos a las políticas públicas, del tipo del *law and economics* [...], so pena que quienes egresen de ellas deban andar, en el futuro, a ciegas, convertidos en analfabetos funcionales»⁶.

IV. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

En el caso de la UAM lo más relevante de la reforma emprendida tampoco tiene por objeto los contenidos del plan de estudios, sino la metodología docente. En lo esencial, el plan de estudios reproduce el esquema anterior, si bien adaptado a la nueva estructura de 240 créditos ECTS (con excepción del Derecho eclesiástico, que pasa a ser asignatura optativa), limitando las materias optativas. Ahora bien, presenta algunas novedades dignas de mención. Por un lado, refuerza la formación en otros ámbitos de las ciencias sociales cuya relevancia para un jurista —o desde la perspectiva del ejercicio profesional (con perdón)— parece fuera de discusión. En este sentido, se acentúa la presencia de la economía o de la historia (de las instituciones y de las ideas) y se incluyen como obligatorias materias como la argumentación, el inglés la o documentación y redacción de escritos jurídicos. Por lo demás, se mantiene, con la debida prudencia, la previsión de prácticas externas (en tribunales, despachos de abogados, notarías, administraciones públicas, etc.) y se introduce el trabajo fin de Grado.

Ciertamente, el número de horas de docencia consagrado a la enseñanza de las disciplinas centrales de la carrera se reduce considerablemente. En concreto, la metodología tradicional se sustituye parcialmente por un nuevo modelo en el que ya no prima tanto la exposición completa y sistemática de las materias, sino el estudio en profundidad (por los propios alumnos) de las instituciones básicas y el acercamiento tópico a los aspectos particulares de cada disciplina, a través de la resolución de casos prácticos, la lectura de artículos seleccionados o el examen de resoluciones jurisdiccionales. Para cada materia, la mitad de las clases se desarrollan en forma de magistrales, distribuyéndose los estudiantes en grupos reducidos para cursar el resto de las actividades presenciales en forma de seminarios, consagrados a las tareas antes indicadas. Por otra parte, el estudiante cuenta ahora, antes del comienzo de cada semestre, con «guía docentes», que indican con precisión el

⁶ C. PEÑA GONZÁLEZ, «La globalización y su impacto en la enseñanza del Derecho», Conferencia, Universidad Pompeu Fabra, marzo 2010.

tema a tratar en cada clase magistral o la actividad a realizar en los diferentes seminarios, así como los materiales (sentencias, lecturas) a emplear.

Desde el punto de vista del aprendizaje, esta nueva metodología supone acentuar considerablemente la exigencia de una actitud activa en las clases, frente a la predominante situación anterior en la que el alumno era, sobre todo, sujeto receptor de información. El estudiante ha de llevar ahora el peso en su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el objetivo no es ya tanto la transmisión de conocimiento (accesible en los libros) como la adquisición de competencias, concepto en el que hemos de englobar, como ya hemos dicho, el conocimiento jurídico. Parece evidente que un estudiante sólo aprende a razonar, argumentar u ofrecer una solución a un problema si se ha visto en la tesitura de tener que hacerlo muchas veces a lo largo de sus estudios; también que sólo así es capaz de aprehender el conocimiento que se le proporciona, de interiorizarlo. En este sentido, no cabe duda de que el método del caso —tan desarrollado en países de nuestro entorno—, cuando se aplica adecuadamente, además de aproximar al estudiante al «Derecho en acción», le proporciona las herramientas metodológicas necesarias para afrontar nuevos problemas, favorece la comprensión de conceptos, permite comprobar la necesidad de contar con una buena formación general, desarrolla la capacidad de razonamiento y promueve una actitud crítica.

En cuanto a la evaluación, también la nueva metodología ha impuesto sistemas más complejos de valoración que el examen predominantemente teórico, hasta ahora dominante. Así, en el caso de la UAM, se exige que en torno a la mitad de la calificación corresponda a la evaluación continua que debe llevarse a cabo en el marco de los seminarios (de asistencia obligatoria), anudando el examen final (de corte más teórico) a un temario vinculado a determinadas lecturas y cuya explicación pormenorizada en clase (por fin) se descarta. El sistema es, desde luego, más exigente. El estudiante se ve en la necesidad de trabajar semana a semana acudiendo a los materiales que se le proporcionan. Un estudiante que, en el caso de la UAM, no cuenta ya con las seis convocatorias que le permitían hacer la carrera «por libre», sino que sólo podrá matricularse en cada asignatura dos veces y únicamente contará con prueba de recuperación en junio (la convocatoria de septiembre desaparece) si cumple con unos mínimos de asistencia y participación a lo largo del curso.

Otro de los elementos que pretende potenciar el nuevo Grado es la movilidad internacional de los estudiantes. En la actualidad, unos 300 estudiantes de la Facultad cursan cada año al menos un semestre en universidades europeas, de Estados Unidos, Canadá, Australia, etc. En el nuevo Grado, la optatividad (con tres itinerarios: Derecho público, Derecho privado y Derecho económico) se concentra en un semestre, con la finalidad de facilitar dicha movilidad. No cabe duda que con ella no sólo se favorece la maduración personal del estudiante, sino que se contribuye decisivamente a su formación. La sociedad necesita profesionales de mente abierta, preparados para hacer frente a los retos de la globalización, flexibles e imaginativos frente al cambio. La formación

meramente local —incluso en el ámbito del Derecho— ya no basta.

V. EL POSGRADO

El Decreto 1393/2007 parte del presupuesto de que, junto al Grado, el estudiante universitario debe aspirar a completar su formación con un Máster de especialización (al menos de un año) y, en su caso, con el Doctorado (lo que resulta excepcional en el ámbito del Derecho). Como es bien sabido, el mercado de servicios jurídicos no demanda en la actualidad la obtención de un título de posgrado para desarrollar con éxito una carrera profesional; los despachos de abogados, por ejemplo, ofrecen excelentes programas *inside* de formación. Y en cuanto a la judicatura y a los cuerpos de juristas de las administraciones públicas, la vía de acceso (la rancia oposición) hace desaconsejable dedicar más tiempo a la formación universitaria.

Sin embargo, la Ley 34/2006, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales, asegura que un número importante de estudiantes que se licencien o gradúen después de octubre de 2011 vayan a cursar un Máster de un año y medio de duración (incluido medio año de prácticas). El desarrollo reglamentario de la Ley se encuentra aún —¡más de tres años y medio después de su promulgación!— pendiente de aprobación. Pero los diversos borradores que han circulado permiten vaticinar sus líneas generales, de las que creo necesario destacar la probable previsión de unas pruebas de acreditación para el acceso a dichas profesiones que, además de verificar la formación de los candidatos en deontología, buena praxis y ética profesionales, así como en ciertas habilidades (i.e. expresión y comunicación oral), pretenderían comprobar sus conocimientos en las «distintas disciplinas jurídico-científicas necesarias para la práctica de dichas profesiones, incluido el Derecho Autonómico». ¿Una especie de reválida de la carrera en forma de pseudo-oposición? Pues bien, si ello se confirma, los estudios de Derecho se saldrán del marco de Bolonia por lo que al posgrado se refiere. En efecto, ¿dónde queda la posibilidad de una formación especializada de posgrado y el propósito de seguir formando con métodos universitarios a los graduados durante al menos un año más? ¿Acaso los estudios que han de preceder a las pruebas de acreditación podrán consistir en otra cosa que no sea un repaso general de la carrera, debidamente apoyado en un temario? A pesar de todo, no creo que las Facultades de Derecho vayan a desfallecer en su empeño por ofrecer auténticos Másteres universitarios de especialización, que sigan la senda metodológica de los nuevos Grados. A ellos acudirán quienes deseen doctorarse y quienes sientan la necesidad de profundizar en su formación.

VI. ¿A QUÉ TANTAS CRÍTICAS AL PROCESO DE BOLONIA?

Al proceso de Bolonia se le achaca que ha sumido a la Universidad en un proceso de mercantilización, pues se habría puesto al servicio del mercado, potenciando la

formación para la empleabilidad sobre la académica y en valores —el papel de las prácticas externas en algunas titulaciones y la insistencia en las «competencias, destrezas y habilidades» así lo atestiguarían—, y avanzaría hacia un modelo de financiación privada. También se afirma que la Universidad habría dejado de apostar por la investigación, en pos de una mayor productividad docente, y se culpa a los artífices de Bolonia de ser responsables de un proceso de escolarización de los estudios y de burocratización.

La primera crítica carece en buena medida de fundamento. El hecho de que desde la Universidad —también desde la pública— se tomen debidamente en consideración las demandas del entorno social y profesional en el diseño de los planes de estudio no significa que haya optado por entregarse al mercado y convertirse en centro de formación profesional. No quiero decir que no ocurra en algunos centros de enseñanza superior — particularmente privados—, dando así respuesta a las demandas de muchos padres. En este sentido, observamos con frecuencia que algunas titulaciones se promocionan haciendo hincapié en que buena parte del currículo se traduce en prácticas en empresas o en que su claustro de profesores cuenta esencialmente con profesionales y no académicos. Pero, ¿es esto Bolonia? No lo creo. Me parece más bien que se trata de mero oportunismo, pues se consigue así atraer a un sector de la sociedad que confunde formación con desarrollo de habilidades prácticas. Por otra parte, no hemos tampoco de olvidar que en las últimas décadas la Universidad ha asumido la creencia de que debe hacer frente a demandas formativas de carácter básicamente profesional, ofreciendo titulaciones cuyo contenido teórico es muy escaso. Se trata seguramente de un error, pero no es tampoco fruto del proceso de Bolonia.

En los Grados que forman en contenidos fuertemente conceptuales y teóricos, entre los que, desde luego, se encuentra el Derecho, el proceso de Bolonia no debe suponer un cambio en los objetivos formativos del estudiante, sino en los métodos de enseñanza y de aprendizaje y, eso sí, a la hora de determinar las competencias a adquirir y las destrezas y habilidades que resultan necesarias a tal fin. El tiempo dirá si, en este nuevo marco de competencia entre centros de enseñanza superior, nos equivocamos quienes hemos seguido este planteamiento o lo han hecho aquellos que apostaron por profesionalizar los estudios.

La financiación de la nueva Universidad pública española es otra cuestión. Hoy no se rehúye en modo alguno la captación de recursos privados ni una mayor colaboración con el sector privado. No creo que las grandes universidades norteamericanas hayan sufrido merma en su calidad docente o en su producción científica al aplicar este modelo, tampoco que hayan perdido su independencia (lo que ciertamente es posible si no se aplican los necesarios mecanismos correctores). Sin embargo, la realidad de la Universidad pública española es que sigue estando sufragada básicamente por fondos públicos y (modestas) tasas académicas⁷. El problema del nuevo modelo de financiación es otro: ¿cómo conjugar

⁷ Consejo de Coordinación Universitaria: *Financiación del sistema universitario español*, 2007.

Revista de Estudios Jurídicos nº 10/2010 (Segunda Época)

ISSN 1576-124X. Universidad de Jaén (España)

Versión electrónica: rej.ujaen.es

mayor calidad docente con congelación presupuestaria?; ¿cómo hacer compatibles la excelencia con la penalización presupuestaria por fracaso escolar?; ¿cómo asegurar la profesionalización docente de los profesores, que exige Bolonia, sin la articulación de incentivos? Ciertamente, no es momento para reclamar más recursos económicos, pero no olvidemos que el proceso de Bolonia se inicia en España en pleno ciclo de bonanza bajo el lema «a coste cero». Tampoco que el gasto público en educación superior en la OCDE es del 1,3 % del PIB, mientras que en España se sitúa en torno al 1%, siendo el gasto medio por estudiante inferior a la mitad.

En la Declaración de Lovaina adoptada en 2009, al tiempo que hacían suya la apuesta por la educación superior como vía para la recuperación y el desarrollo sostenible de la economía, los ministros europeos de educación reclamaban mayor inversión pública. Sin ella, el riesgo de un sonoro fracaso es evidente, pues el nuevo diseño de las enseñanzas —grupos de enseñanza reducidos, evaluación continua, etc.— no resistirá el paso del tiempo sin más medios. Además, no cabe duda de que, si no se adoptan las medidas oportunas, la reforma puede comportar un peligro de alejamiento de las clases sociales más desfavorecidas a la enseñanza superior. Téngase en cuenta que, con Bolonia, el estudiante se «profesionaliza», pues ahora se exige de él presencia obligatoria y activa en las aulas y, por consiguiente, plena dedicación a sus estudios. En esta nueva situación, la posibilidad de combinar estudios y trabajo resulta una quimera y no parece razonable pretender que la solución se encuentre en ser estudiante a «tiempo parcial», llamado a cursar sus estudios en el doble de años. Es necesario aportar más fondos para ampliar los programas de «becas-salarios» lanzados por el Ministerio de Educación en 2009. Tampoco habría que descartar una revisión del modelo de precios públicos que abonan los estudiantes en la Universidad pública. Unos precios que para algunos son elevados, pero que para otros muchos no representan esfuerzo económico alguno. Creo que sería más eficiente y, desde luego, socialmente más justo que experimentaran un incremento significativo, para destinar parte de los fondos obtenidos en nuevos programas de becas mejor dotadas.

Tampoco les falta razón a quienes ven en el proceso de Bolonia el riesgo de una menor actividad investigadora por parte del profesorado. Ello de nuevo nos conecta con el problema de la financiación, pero no sólo con él. La nueva metodología docente ha traído aparejada la necesidad de que muchos profesores se reciclen y, en todo caso, un nivel de exigencia en la preparación de las clases y en la evaluación de los estudiantes hasta ahora desconocidos. La respuesta de amplios sectores del profesorado no es otra que resistirse invocando la mayor relevancia de su labor investigadora. Pero, ¿es realmente el nivel de producción científica de todos los profesores universitarios tan alto? ¿No es acaso cierto que nuestros mejores investigadores encuentren tiempo y motivación suficientes para una enseñanza comprometida y de calidad? Tal vez no sea sólo necesario un reciclaje del profesorado sino también de las plantillas de profesores, como también una mejor gestión de la actividad investigadora universitaria, que acabe con hábitos vinculados al cultivo del

currículum y de la satisfacción personal.

El viejo modelo humboltiano de Universidad ha cambiado. La tarea de la Universidad no es sólo hacer ciencia —presumiendo que lo demás vendrá por añadidura—. A la Universidad se le exige hoy eficiencia, lo que implica inevitablemente la introducción de criterios de mercado en la asignación de recursos públicos —sin por ello renunciar, ni mucho menos, a la enseñanza e investigación en ámbitos menos productivos en términos de mercado—, la necesidad de vincular las remuneraciones con el esfuerzo y la productividad, el abandono de la idea de que la evaluación es una afrenta a la dignidad académica⁸. A las agencias de evaluación —cuya aparición también cabe identificar con el proceso de Bolonia— les incumbe, pues, una tarea relevante. Pero queda tanto camino por recorrer...

La gestión universitaria es otro cantar. La puesta en marcha del proceso de Bolonia en las universidades españolas, en particular en las más antiguas, no ha venido acompañada de una revisión de las funciones y procedimientos de sus estructuras administrativas, lo que, unido a la aparición de nuevos mecanismos de control y evaluación de las enseñanzas, el profesorado, la investigación, etc., ha supuesto un incremento exponencial de la carga de gestión por parte de los profesores. No sólo resulta urgente introducir la cultura del *new public management* en la gestión, sino igualmente reconducir la actividad del personal de administración y servicios —ampliamente cualificado en muchos casos— a la nueva realidad docente e investigadora.

Para terminar, hagamos frente a la crítica más dolorosa para quienes consideran el cambio en la metodología docente prioritario: la «escolarización» de la enseñanza. El estudiante pasará ahora —dicen los críticos— de su reducido grupo de compañeros en el instituto o el colegio a su reducido grupo de colegas en una Universidad que le seguirá ofreciendo la paternal o maternal atención del maestro o la maestra de escuela. La caricatura de la imagen gráfica no responde, sin embargo, a la realidad de las cosas. Lo relevante de la nueva metodología no es que el docente haga más llevadero el esfuerzo del estudiante, sino que se garantice la actitud activa de éste en su propio proceso de aprendizaje. No es necesario ser un científico de la pedagogía para afirmar que el estudiante aprende más y mejor cuando no se limita a constatar día tras día que entiende el discurso de otro, sino que se le exige que sea él quien lo articule con las herramientas que se ponen a su disposición. No hace falta incidir demasiado en la diferencia entre las capacidades pasivas y las activas, en lo distinto que es entender lo que otro dice en una lengua extranjera o preparar una intervención en ese idioma, en la distancia que hay entre comprender el caso práctico que resuelve otro o resolverlo uno por sí mismo.

Llegados hasta este punto, entenderá el lector que no comprenda bien los motivos que propiciaron el referido manifiesto «Saquemos los estudios de Derecho del Proceso de

⁸ C. PEÑA GONZÁLEZ, *op. cit.*

Revista de Estudios Jurídicos nº 10/2010 (Segunda Época)

ISSN 1576-124X. Universidad de Jaén (España)

Versión electrónica: rej.ujaen.es

Bolonia» y, menos aun, que fuera suscrito por algunos grandes maestros del Derecho. En él se invoca, en favor de tal exclusión, el caso alemán. Sin embargo, la metodología docente que defendemos es aplicada desde hace décadas en las mejores Facultades de Derecho alemanas. En realidad, el debate que se ha suscitado en Alemania es de signo muy distinto. Tras el paso por la Facultad, el estudiante ha de superar un examen, el *Erstes juristisches Staatsexamen*, para obtener la licenciatura, momento a partir del cual comienza un período de pasantía de dos años, el *Referendarzeit*, en diferentes instituciones (tribunales, fiscalía, administraciones públicas, despachos de abogados), bajo el control del Ministerio de Justicia, período en el que continúa su formación teórica. Tras superar esta fase, queda abierta la vía al *Zweites juristisches Staatsexamen*, un segundo examen de Estado que le permitirá acceder, según los resultados, a la condición de juez, notario, abogado, etc. No sé si idealmente es el mejor sistema imaginable, pero sin duda ha asegurado un alto nivel de formación de los profesionales del Derecho en Alemania. Al mantenimiento de este sistema se refieren en este país cuando se oponen a la implantación de Bolonia en el ámbito de los estudios de Derecho. La realidad en España es, sin embargo, distinta. Parece que también los estudios de Derecho quedarán excluidos de Bolonia en el ámbito del posgrado, pero a través de un régimen de acceso a la abogacía —y a la función pública— que ni responde a las exigencias de la formación universitaria ni parece idóneo para mejorar la cualificación profesional de los graduados. Por lo demás, aunque el posgrado especializado tampoco ocupa un lugar destacado en el panorama de los estudios de Derecho en Alemania, al menos el Doctorado goza de un prestigio desconocido entre nosotros.

Se puede pensar que mi crítica responde a intereses corporativos, pero no es así. No creo que en el sistema de acceso a la abogacía, a la judicatura o a los cuerpos jurídicos de las administraciones públicas la Universidad deba ocupar necesariamente una posición destacada —como prevé la Ley 34/2006—, pero sí que debería potenciarse la formación universitaria de posgrado de todos los graduados en Derecho.

No quiero concluir sin reconocer que la reforma en curso de los estudios de Grado corre riesgos. Los motivos son, a mi juicio, fundamentalmente dos. Por una parte, la necesidad de un verdadero cambio de mentalidad en el profesor, que, me temo, no alcanzará a todos. En segundo lugar —y este es un punto capital al que no me he referido hasta ahora—, la necesidad de proceder a una reducción drástica de la oferta de plazas en las Facultades de Derecho. El estudio riguroso del Derecho requiere grupos reducidos de estudiantes fuertemente comprometidos. Las Facultades de Derecho deben, pues, dejar de ser el refugio de los estudiantes que aprueben con un 5 la selectividad y fracasarán en esta nueva etapa si no se aleja de ellas la masificación. ¿Lo entenderán algún día las autoridades educativas y académicas?

BOLONIA COMO PRETEXTO PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO

Resumen: La implantación en España del proceso de Bolonia ha traído aparejada una profunda reforma de los estudios de Derecho, que pone el acento no tanto en los contenidos como en la metodología docente. La nueva metodología parte de la necesidad de ofrecer al graduado una formación versátil y, por lo tanto, generalista, al tiempo que desarrollar en él capacidad de análisis crítico y de razonamiento. Se reduce por ello el papel de las clases magistrales, reforzando otras actividades como la realización de casos prácticos, el análisis de jurisprudencia o las lecturas dirigidas. Las críticas a Bolonia desde el mundo del Derecho no se han hecho esperar. El presente artículo intenta explicar que la reforma era sin embargo inaplazable, dada la degradación que ha experimentado en España la enseñanza jurídica, sin por ello dejar de plantear las carencias que presenta, particularmente por lo que se refiere al futuro del posgrado.

Palabras clave: Proceso de Bolonia. Estudios de Derecho.

BOLOGNA AS A PRETEXT FOR IMPROVING THE TEACHING OF THE LAW

Abstract: The implementation of the Bologna process in Spain has given rise to a deep reform in the studies of Law, which does not stress so much the contents but, rather, the teaching methodology. The new methodology arises from the need to offer the graduate a versatile training and, therefore, generic, at the same time as developing in the graduate critical analysis and reasoning abilities. Hence, the role of lectures is reduced and other activities, such as case studies, the analysis of case law or supervised lectures are reinforced. Criticism to Bologna from the world of Law was not long in coming. This article attempts to explain that, nevertheless, the reform could not be postponed, given the degradation undergone by legal teaching in Spain, although it will still evidence its deficiencies, in particular as regards the future of postgraduate degrees.

Keywords: Bologna Process. Law Studies.