



2

¿Qué es y qué se hace al amparo de “Bolonia”?

Andrés Recalde Castells

Catedrático de Derecho Mercantil
de la Universitat Jaume I de Castellón

Germán Orón Moratal

Catedrático de Derecho Financiero
y Tributario de la Universitat Jaume I de Castellón

Si algo ha atraído la atención de los medios con ocasión de las reformas educativas que se están realizando en el marco del llamado Plan Bolonia es la oposición radical y a veces violenta de algunos grupos de estudiantes. Mucho menos relieve en la prensa, y prácticamente nulo entre los dirigentes de la política universitaria, han tenido las críticas de algunos de los más relevantes sectores de la academia. Nos tememos que esta falta de audiencia tenga ya difícil solución. Pero a los que venimos advirtiendo de los fallos y defectos de los cambios que se avecinan nos quedará, al menos, ese consuelo –vanidoso e inútil– de que “nosotros ya lo dijimos”.

Lo peor de todo esto de “Bolonia” es que nadie sabe lo que realmente hay detrás; o, mejor, que cuando uno apunta a algo que se dice que es una consecuencia del proceso de “Bolonia”, la respuesta más extendida es esa de que: “bueno, en eso quizá tengas razón, pero es que eso no es Bolonia”. Entonces ¿qué es Bolonia?

Habitualmente se nos anuncia que el nuevo proceso permitirá la creación de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES). O, si se quiere, que su objetivo es la convergencia en el ámbito europeo de la educación universitaria, con el fin puesto en la homologación de los métodos educativos y las titulaciones, facilitando, así, la movilidad de los estudiantes y profesionales. ¿Quién

va a estar en contra de una formulación tan genérica y, en sus desnudos términos, tan inatacablemente positiva? Otros dicen que en Derecho son “pro Bolonia”, porque esto consiste simplemente en intentar mejorar lo que no funciona bien ¿Quién no quiere “mejorar” o que nos quedemos “fuera” (como impudicamente se nos acusa a los críticos) de algo tan importante y lleno de buenas intenciones con los que toda Europa se habría implicada?

Pero hace tiempo advertimos que detrás de estas afirmaciones hay algo de propaganda que no admite un efectivo contraste con los hechos. Ante todo debe recordarse que en Europa no hay ningún tratado, directiva, reglamento o cualquier otro tipo de prescripción objetiva que se haya dictado en el marco del proceso racional de creación de las normas jurídicas. La “declaración” no fue más que eso: una mera “declaración” firmada por los ministros de educación, bajo el impulso de algunos asesores pedagógicos, que a nada obligaba ni obliga, por lo que es inexacto eso de que España “incumple” el plan de Bolonia. Y, lo que es más importante, tampoco es cierto que, si no nos subimos a ese carro, vayamos a quedar fuera de nada. Permítasenos acudir al ámbito mejor conocido por nosotros, el de los estudios de Derecho. Quizá alguno se sorprenda de lo que vamos a decir, pues bien que se han cuidado nuestras autoridades académicas en no darle mucha publicidad. Los países con tradición más antigua y





los que mayor influencia han ejercido en el desarrollo de la “ciencia jurídica”, especialmente aquellos que más han contribuido al desarrollo de las leyes, doctrinas jurisprudenciales y a la obra escrita de los mejores juristas de nuestro país, han manifestado con claridad su rechazo al proceso. Es el caso de Alemania o de Italia que se han apartado con claridad de lo que supone el plan Bolonia. La referencia a Italia es más relevante, porque su rechazo es fruto de la experiencia, en concreto del fracaso que en ese país pudo constatarse después de una inicial opción por el modelo. ¡Cuidado, entonces, porque seguir a lo que se está realizando al amparo de “Bolonia”, podría suponer que nuestro país se desviara de aquellos con los que más motivos habría para que estuviésemos alineados!

Tampoco es cierto que el EEES vaya a traer más movilidad de los estudiantes, tanto si pensamos en la posibilidad de cursar parte de los estudios en otra universidad en el marco de programas de intercambio, como si consideramos el traslado de expediente de otras universidades. El estudiante español que se traslade a una nueva universidad (nacional o extranjera) verá cómo le son reconocidos los créditos cursados que sean básicos en la rama científica a que pertenezca la titulación, que en España se ha fijado en 60 créditos. Pero los que no reúnan esta condición deberán someterse a los criterios de reconocimiento que cada universidad adopte, y que dependerán entre otras circunstancias de la correspondiente rama del conocimiento de que se trate. Cabe pensar que dado el carácter nacional del Derecho (de las leyes positivas) y, lo que es más importante, dadas las profundas divergencias de modelos en la cultura jurídica (no se trata de decir cuál es mejor, pero lo que no cabe duda es de que el modelo continental es muy diferente del anglosajón, mientras esto no lo cambie quien está democráticamente habilitado para ello), el reconocimiento de créditos correspondientes a los estudios de Derecho cursados en otro país será muy reducido. Es cierto que los créditos que no se “reconozcan” se incorporarán al expediente académico («no se perderá un solo crédito» en la terminología ministerial); pero serán créditos que no servirán para obtener el título universitario. En consecuencia, los créditos cursados en otra universidad, española o de otro país que integre el EEES, no necesariamente podrán emplearse para completar los estudios en casos

de migración, aunque se podrá acreditar que fueron cursados. En esto no hay diferencias con lo que ahora sucede. La única radica en que el documento probatorio de estos créditos ad abundantiam será el mismo expediente académico.

En cuanto a la validez extraterritorial de las titulaciones, esto es, una vez finalizados los estudios de grado, la campaña publicitaria del ministerio afirma que aquellas serán “válidas” en toda Europa, pero nada se dice a qué efectos o, en términos jurídicos, si también serán “eficaces”. Aquí debe diferenciarse entre los miembros de la Unión Europea y los demás integrantes del EEES. En estos últimos si así lo aprueban, y en España para los graduados procedentes de esos otros países, la validez sólo es para acceder a un nivel o ciclo superior, por ejemplo para acceder a un máster. Si se trata de países miembros de la UE, el reconocimiento depende de lo establecido en la Directiva 2005/36/CE, de 7 de diciembre de 2005 (aún no traspuesta en su integridad en nuestro ordenamiento, y aplicable desde octubre de 2007), que establece diversos regímenes de reconocimiento de cualificaciones profesionales. Para las de ámbito universitario el reconocimiento automático sólo se establece para las profesiones del ámbito de ciencias de la salud y para los arquitectos que cumplan con los contenidos fijados en la propia directiva. El resto de las titulaciones universitarias deberá cumplir los requisitos de la directiva y los que en su caso cada Estado pudiera fijar de acuerdo con la misma. Dicho de otro modo y al igual que con los créditos cursados en otra universidad y no reconocidos, tal como ocurre hasta ahora. Esto es, sólo la homologación les dará eficacia. Así pues, fuera de los pocos supuestos de reconocimiento automático, seguirán siendo necesarios los trámites de homologación de títulos, debiendo superar las pruebas que en cada caso se establezcan y en los que se atenderá a la formación previa que se acredite. Nada permite concluir, por tanto, que el proceso de Bolonia suponga cambio alguno para el ejercicio de profesiones respecto de la situación actual.

Probablemente sería conveniente que desde las instituciones europeas se establecieran unos mínimos comunes para todos los Estados miembros en la formación de los estudiantes de cada titulación, homologables, válidos y eficaces en toda Europa, para así corregir al menos el desajustado de situa-



ciones como las de España en las que cada universidad elabora sus propios planes de estudio. Resulta sorprendente observar, en efecto, que la pretendida homologación europea de los estudios se realice en paralelo con un proceso que en el ámbito interno facilita (y a fuerza que lo consigue) la diferenciación de los estudios en cada universidad (con el agravante de que, aquí sí, el título de grado de cualquier universidad española “vale” y tiene efectos jurídicos).

En este punto, tampoco deja de sorprender que, junto a esa libertad de configuración de planes de estudio, elemento diferenciador entre una Universidad y otra, se haya mantenido la homogeneidad para la cuantificación de los precios públicos universitarios frente a la diversidad de contenidos (e incluso de metodologías). De momento, y como regla general, un alumno de grado satisfará los precios públicos correspondientes a los cuatro cursos en un importe equivalente al que hasta ahora satisface en la misma rama científica un estudiante de licenciatura en cinco cursos. Esto es, un estudiante seguirá pagando lo mismo sea cual sea el coste que para la Universidad de una misma Comunidad Autónoma represente la impartición del grado, algo que ya no resulta tan lógico al no estudiarse lo mismo en cada Universidad para un mismo grado y que además no parece adecuarse a las exigencias del art. 81 LOU, por no guardar la misma relación el precio con el coste del servicio en todas las Universidades.

Queda una última cuestión que invocan los defensores de Bolonia. La que afecta a los contenidos y a los métodos de enseñanza. En este ámbito la principal reforma se conecta estrechamente con la anterior. Es la que se refiere a la duración de los nuevos estudios. En efecto, los estudiantes que cursen los nuevos planes de estudio en todas (hemos dicho bien, TODAS) las carreras o titulaciones (perdón, ahora se dice “grados”) deben pasar el mismo número de años en la universidad (4) y cursar el mismo número de créditos (240), aunque con distinta medida según la Universidad. Da igual que estudien Economía, Filología clásica, Historia, Química o Matemáticas, o que cursen los estudios de turismo, relaciones públicas, gastronomía, diseño o comunicación (pues todos estos estudios superiores podrán ya cursarse en la universidad española). Esperamos que no se nos impute pecado de soberbia, si advertimos que tenemos alguna

duda de que la cantidad (en horas) de formación que debe recibir un estudiante de grado en los estudios de turismo deba coincidir con los de un estudiante de Física o de Derecho.

Conscientemente hemos cometido un error. En la elaboración del sistema de planes se ha reconocido que los estudios de Medicina, Arquitectura y —en algunos casos— Ingeniería eran demasiado importantes para aquellas restricciones de tiempo, por lo que se les ha permitido permanecer en los razonables plazos de antaño. En cambio, otras materias de una antiquísima tradición universitaria no han merecido ese rango de “importancia”.

Para las inmensas lagunas que cualquiera podrá encontrar en la formación de alguna de las materias que se imparten en la universidad la panacea serían los másteres. A pesar de todos los inconvenientes y defectos que pueden hallarse en los modernos planes de estudio de grado, los que firmamos aquí debemos advertir que los fallos de los másteres, tal como hoy en día se conocen en el mundo académico español, son manifiestamente superiores. La superposición de una especialización sobre un desarrollo generalista de la formación básica obtenida en el grado, la ausencia de un diseño razonable de las materias docentes que se imparten, o la falta de controles efectivos de los conocimientos adquiridos por los estudiantes permiten ser escépticos sobre su calidad y valor formativo. Basta con advertir que la proliferación inmensa de másteres en nuestro país no ha conseguido “corregir” una característica absolutamente extendida de estos: quién paga y, al menos, firma la lista de asistencia es raro que no obtenga el título de máster.

Lo grave es que nos tememos que este fenómeno de “facilitación” del título, que antes sólo era propio de los másteres, tiende a extenderse entre los estudios de licenciatura o ahora de grado. Es normal. En los medios de prensa uno de los principales problemas que con carácter general se achaca al sistema educativo español y, en particular, a la universidad sería el “fracaso escolar”. Un fracaso que se entiende generalmente como la falta de consecución por los estudiantes de los títulos correspondientes a los estudios que cursan. Los suspensos serían en definitiva una derrota no ya del alumno, sino del conjunto del sistema educativo y, ¡cómo no!, de su instrumento: el profesor.





Tal planteamiento es el que parece estar en la base del “Plan Docente”, que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha elaborado y que muchas universidades ya están incorporando. En ese “plan” se prevé que uno de los criterios que habrán de utilizarse para evaluar la calidad de la docencia que imparten los profesores españoles (e, incluso, para determinar sus emolumentos) es el “éxito” que sus estudiantes alcanzan, éxito que se determina en función de los resultados (calificaciones) obtenidos. Probablemente este sería, con carácter general, un buen criterio, si los examinadores fuesen externos. Pero cuando el mismo profesor es el que debe determinar la calificación del estudiante al que ha impartido la materia se está creando un excelente incentivo para que los profesores “inflen” las calificaciones. En nuestra universidad bastantes profesores se han planteado ya la gran pregunta: ¿cuál es el nivel de aprobados, notables y sobresalientes que tenemos que alcanzar para obtener la “excelencia” docente? El progresista principio de igualdad de acceso a la formación universitaria parece haberse trastocado en un derecho igual a obtener el título, que sólo favorece a los que, además de los estudios, disponen de otros instrumentos y contactos para el progreso profesional. Si nos queremos homologar con los países de más prestigio y con una universidad “excelente”, ¿no debería pensarse en la posibilidad de un examen único –con un número muy reducido de convocatorias– **al final de los estudios, como el que tienen en Alemania?**

Pero, entrando en los métodos, también hay algo que decir sobre la cuestión que centra y ocupa preferentemente a los promotores de los nuevos estudios (pedagogos y administradores de la organización docente). Conviene advertir, ante todo, que aquí nada venía exigido por la Declaración de Bolonia. Y, sin embargo, se reduce el tiempo de duración de los grados, se modifican los criterios de cálculo de esos períodos, se pretende cambiar la forma de impartir la docencia.

No es sólo que en las materias de mayor complejidad el número de horas que se dedicarán a la docencia sean muchas menos, que lo son, es que los mismos “créditos” se calculan en función de criterios que no atiende sólo al número de horas que imparte el profesor. El método de cálculo se basa en el

tiempo que el estudiante ocupa en la adquisición de las competencias y habilidades que se buscan. En la inmensa cantidad de cuartillas y fichas que los profesores universitarios tenemos que rellenar con prolijidad para la correcta (formal) ejecución de los nuevos procesos, tenemos que describir las habilidades a alcanzar, o las competencias genéricas y específicas que los estudiantes obtendrán en los estudios de cada materia. Y allí tenemos que indicar con extremo detalle el número de horas de clases teóricas, el de prácticas, seminarios, talleres, tutorías, trabajos personales e incluso el tiempo de dedicación al examen que nuestra asignatura exigirá al alumno. Lo que no puede dejar de sorprender es que la unidad de tiempo/esfuerzo que se tiene que determinar sea casi la misma para todos los estudiantes, ya sea éste Einstein o... (omitimos nombres alternativos).

Ya ha aparecido, así, el otro elemento que caracteriza los nuevos métodos. Al amparo del argumento de que la “clase magistral” es un instrumento obsoleto, ésta se pretende sustituir por nuevas formas de estudio más “participativas” o comunicativas, en las que la formación de los estudiantes debe ser el fruto de un diálogo dirigido a facilitar al estudiante el desarrollo de “destrezas” que le habilitarán en la búsqueda de la información y en la precisión de los criterios de selección y gestión del conocimiento. Dicho así, ¿quién, otra vez, va a estar en contra? Pero este “autoaprendizaje” requiere unos rudimentos, que nuestros estudiantes universitarios no han obtenido en la enseñanza media. Es, además, una formación que sólo sería posible si los profesores pudieran prestar una dedicación individualizada al alumno o, al menos, a pequeños grupos de estudiantes, algo incompatible con la matrícula de 125 personas por clase que tenemos de media en Derecho, o incluso con los 30 estudiantes que aproximadamente suelen asistir de manera habitual. Ello requeriría un importante incremento de la financiación universitaria que no parece que se piense realizar. Si no es así, ¿alguien piensa que los profesores españoles podremos leer todas las semanas con la atención que merecen, decenas de trabajos que cada uno de sus estudiantes le presente? ¿alguien piensa que los estudiantes españoles están en disposición de escribir todas las semanas, con el rigor exigible, varios trabajos en materias complejas de las que nunca antes habían oído hablar?



Por otro lado, el repetido reproche al carácter caduco de la “clase magistral” y la imputación a los que la imparten de ser unos retrogrados que no saben adaptarse a los nuevos tiempos, se basa en el fondo en otro presupuesto cuestionable. La idea es la de que lo importante no es lo que el docente tenga que enseñar, sino lo que el estudiante aprenda. La figura del profesor queda difuminada como mero “facilitador del conocimiento y cada alumno es gestor de su propio aprendizaje”. Pero las habilidades que se propone que obtengan en la nueva universidad son las de una destreza práctica, privada de fundamento teórico, con la vista únicamente puesta en llegar a ser un buen profesional. En este modelo está claro que la enseñanza del profesor es irrelevante y, por qué no decirlo, casi superflua; “todo es igual, nada es mejor, lo mismo un burro que un gran profesor”, como nos decía el viejo tango Cambalache y como nos demuestran algunos “rankings” en los que cuantitativamente se evalúan las universidades españolas con sorprendentes resultados para los que nos encontramos en el asunto desde hace tiempo.

La experiencia práctica de los procesos de adoctrinamiento y adaptación a los nuevos métodos que las universidades españolas están emprendiendo demuestran cuánto de ello hay: los que se han asomado por esos “cursos” proyectados por las “unidades” de mejora o apoyo educativo, se encuentran con jóvenes docentes (por ejemplo de ingeniería) enseñando a profesores con años de dedicación docente universitaria (por ejemplo de Derecho) la manera en que deben preparar e impartir una clase práctica “adaptada a Bolonia”. ¡Cómo si el contenido no determinara el continente o la forma de la “clase práctica”! Nadie duda de que hay magníficos profesores jóvenes; pero la universidad siempre se basó en el presupuesto (que, al parecer, ahora se habría demostrado erróneo) de que el conocimiento se acumula con los años. Pero, claro, no son conocimientos lo que deben adquirir los estudiantes, sino habilidades y destrezas profesionales.

Y, una vez más, todo esto no se prevé para que libre y voluntariamente se alcancen los objetivos que se dicen buscar, pues los profesores que no se adaptan deberán soportar, de una u otra forma (y la económica no es irrelevante) las consecuencias ¿Dónde quedó la “plena capacidad docente” que a esos profes-

sores se les reconoció cuándo obtuvieron sus plazas de catedráticos o de profesores titulares de universidad? ¿Qué hay de la libertad de cátedra, cuando con el nuevo sistema se niega la “competencia” para ordenar la docencia y la forma de las clases, cuando se prescribe a los profesores que las clases necesariamente deben dirigirse a la obtención de habilidades y de competencias (pero no de conocimientos)? Es aquí donde debería cobrar todo su sentido la autonomía universitaria, como libertad de investigar, expresar e impartir conocimientos, y no como instrumento para el mantenimiento de los poderes de los grupos que controlan algunas universidades.

En el caso del Derecho las críticas al método y al proceso que se han realizado desde sectores muy autorizados han resultado especialmente relevantes. Ya advertimos que los países más significativos de nuestra cultura simplemente se han apartado de un proceso, que (como ha dicho el decano de la Facultad de Derecho de Heidelberg) termina por reducirse a un mero planteamiento burocrático de producción de mejores profesionales. En España, un escrito elaborado por algunos de los juristas más prestigiosos de la universidad, que ha obtenido ya la adhesión de más de 1200 profesores de Derecho (y, entre ellos, de algunos de los más importantes universitarios que nuestro país ha conocido en los últimos cincuenta años), ha denunciado los riesgos que pueden traer consigo las reformas que se introducen al amparo del proceso de Bolonia. Se advierte fundamentalmente del peligro de que los nuevos métodos creen “un jurista menor, liviano y acrítico, con tendencia al pragmatismo de vía estrecha y a la docilidad, incapaz de elevarse por encima de las pequeñas y eventuales regulaciones del día para proyectar una verdadera mirada profesional al mundo del derecho”.

La escasa repercusión de este documento en la prensa y su nula consideración por parte de las autoridades políticas, de los rectores o de los ministerios de educación o de justicia, nos hacen ser, como ya señalábamos al principio, muy pesimistas.

Alguno habrá podido percibir en estas páginas cierta acritud. Probablemente se deba a la desesperanza que nos invade sobre el futuro de nuestra Universidad y, en especial, el de los estudios de Derecho. ¡Cuánto nos gustaría equivocarnos! ■

