

# TRIBUNA ABIERTA

## BOLONIA Y LOS ESTUDIOS DE DERECHO: DOS PUNTOS DE VISTA

### EL PROCESO DE BOLONIA Y NUESTRAS FACULTADES DE DERECHO

FRANCISCO J. LAPORTA

*Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid.  
Premio Nacional de Investigación 2008*

#### Resumen

*El resultado de la aplicación de los criterios del proceso de Bolonia a los estudios de derecho en España es un puro discurso retórico que no acierta a ocultar, y mucho menos a cambiar, los graves problemas degenerativos que están padeciendo esos estudios. Bolonia es un puro espejismo que no lleva a ningún lado si no se resuelven antes los problemas de masificación de nuestra carrera y no se piensan con rigor los perfiles adecuados al jurista que ha de enfrentar los retos del siglo XXI. Todo en ese proceso: la presunta convergencia entre universidades, los controles de calidad, los cambios en la metodología pedagógica o los nuevos planes de estudios de derecho, son puras ficciones que no harán sino empeorar nuestra situación. Bolonia no es una nueva oportunidad, sino un escalón más bajo en el deterioro de la función del jurista.*

#### Abstract

*The result of applying the criteria arising from the Bologna process to the study of law in Spain is but a mere rhetorical discourse which is not able to conceal, nor even change, the serious degrading problems which these studies are undergoing. Bologna is but a pure illusion which will not lead anywhere if the overcrowding problems of our studies are not solved before and if the appropriate profiles of the jurist which must face the challenges of the 21st century are not strictly analysed. All in such process: the alleged convergence of universities, quality controls, changes to the pedagogical methodology or the new plans for law studies, are but pure fictions which shall only worsen our situation. Bologna is not a new opportunity but, rather, a further step in the deterioration in the function of the jurist.*

El pasado año 2009 pudimos vivir en España una cierta protesta contra el llamado «proceso de Bolonia». Se basaba, sin embargo, en un mal argumento: que ese proceso pretendía poner subrepticamente los estudios universitarios en manos privadas. Yo no tomé parte en absoluto en esa protesta, ni creo fundado tal argumento. Sí participé, en cambio, en un manifiesto en el que más de mil profesores de nuestras Facultades solicitaban que los estudios de derecho se sacaran de ese proceso. Algunas de las razones para hacerlo —no todas, ni bien desarrolladas— aparecerán en estas páginas, pero si los lectores me pidieran un resumen de ellas, les diría que, algún tiempo después de iniciarse entre nosotros, llegué a la convicción de que el proceso de Bolonia aplicado a los estudios de Derecho en España iba a ser lo que ha resultado ser: un discreto y mediocre *trompe l'œil*, o, como se traduciría literalmente esa expresión, un mediocre trampantojo. No quiero, por cierto, dar a esa expresión ningún sentido peyorativo. No se trata de que nadie haya engañado a nadie. Quizás algunos se han engañado a sí mismos. Pero ni eso quisiera pensar. Trato simplemente de evocar esos efectos,

tan atractivos a veces, que se logran en los grandes lienzos de pared de las viejas ciudades mediante el dibujo sobre ellos de un perfil de casa habitada, con sus ventanas y sus balcones pintados. Detrás de ellos, naturalmente, no hay nada. Los planes de estudios de derecho *à la bolognese* son entre nosotros algo parecido a eso, un trampantojo efectista que no va a alterar nada la realidad docente ni va, por supuesto, a detener el alarmante curso degenerativo que corren los estudios de derecho entre nosotros. Estoy seguro, además, de que no pocos de los que los han impulsado con la mejor intención y grandes dosis de trabajo y entusiasmo, también han acabado en el fondo por creerlo así.

No voy a entretenerme mucho en examinar los rasgos del proceso de Bolonia en su conjunto. Recordaré solamente una verdad de Perogrullo que me parece incomprensible que nadie haya advertido. Hay una maliciosa chanza muy conocida que afirma que los cementerios y las universidades son dos instituciones muy difíciles de mover porque nunca se puede contar con los de dentro. Algo de eso hemos aprendido también por aquí. Y sin embargo nos topamos de pronto con un acontecimiento que,

de ser verosímil la broma, tendría que reputarse de auténtico milagro histórico. ¡Cuarenta y seis países (cuando escribo esto acaba de verse con ojos complacientes en la reunión de Budapest-Viena (12 de marzo de 2010), la solicitud de ingreso del país número 47: Kazajstán), que representarán fácilmente más de quinientas universidades, se han puesto de acuerdo en acometer una reforma supuestamente profunda de sus instituciones universitarias! Esta dimensión meramente cuantitativa del proceso no puede llevarnos a engaño. Será imposible que todas ellas alcancen niveles universitarios equivalentes si no es «a la baja». Tendrán también dificultades para cumplir con criterios homogéneos de cualquier clase que no sea exclusivamente formal o exterior, como veremos a continuación. Además, como se carece de mecanismos de exclusión para incumplimientos y desviaciones, cualquiera que sea el comportamiento de las universidades, si cumplen con los requisitos externos, estarán en el proceso, con lo que pierde todo significado el estar o no estar en el mismo. Y, por último, no está previsto ningún tipo de apoyo económico, ni con fondos comunitarios (porque, conviene repetirlo una vez más, no es asunto de la Unión Europea) ni con fondos nacionales; de hecho en muchos países —el nuestro entre ellos— las autoridades han alimentado la ilusión de que será factible «a coste cero».

Pero vamos a lo que interesa: ¿por qué se ha producido ese insólito milagro? Pues, naturalmente, porque la mencionada reforma apenas tiene contenido alguno, es puramente formal, de fachada. Me explico. Hay algo engañoso en eso de que a partir de ahora las universidades de los cuarenta y siete países que participan en el proceso van a «converger». Lo único que se propone es que los «grados» sean de ciertos años (una duración de 2+2, o 3+1 años), los «créditos» de cierto número de horas de trabajo, y los llamados suplementos de título (una suerte de certificado de los estudios realizados) reflejen de un modo homogéneo todo eso. Esta uniformidad formal de los *envoltorios* de los estudios universitarios ha podido sugerir —de un modo que me es difícil de entender— que los estudios universitarios mismos, es decir, el contenido y el nivel de lo que se enseña y estudia, serán también convergentes y homogéneos, como son homogéneas las medidas del sistema métrico decimal o la moneda europea. Eso, se dice, incrementará mucho la ‘movilidad’. De hecho el proceso de Bolonia se ha venido publicitando entre nosotros mediante la afirmación de que un estudiante español podrá cursar su primer curso

en Madrid, su segundo curso en Heidelberg y su tercer curso en Cambridge. Y eso, creo, es lo que ha determinado el relativo éxito de convocatoria que ha tenido ese proceso y el fenómeno psicológico de que se vea como un tren que no podemos perder. Pero sucede que el metro lineal, la hectárea y el kilogramo, miden o pesan lo mismo en la Nueva República de Macedonia que en Oxfordshire, mientras que el curso universitario, las horas de los créditos y las tutorías no. Y eso es lo que pasaba antes de Bolonia y seguirá pasando después de Bolonia. De hecho ningún estudiante que presente su solicitud para, por ejemplo, la Universidad de Cambridge, en cualquier curso que sea, ingresará en ella si no cumple con las condiciones, bastante exigentes, que impone esa universidad, por mucho que esgrima su suplemento de título con tantos y cuantos créditos y años. Y eso es exactamente lo que sucedía antes.

No quiero dar a entender que todo es vacío e irrelevante en ese proceso de convergencia meramente formal. La equivalencia formal de los estudios puede sin duda facilitar algunas cosas, pero siempre a condición de que el *peso* o el *valor* de esos estudios pueda ser considerado también equivalente en todas las universidades que participan en el proceso. ¿Hay exigencias materiales, no meramente formales, que nos inviten a pensar esto? Deploro tener que decir que no. Veámoslo.

Hay en el proceso de Bolonia una exigencia explícita de evaluación de la calidad de las universidades y de los estudios. Pero no hay, como sería lógico, ninguna instancia superior que se encargue de hacerla y de homologarla. La ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) ha publicado algunos textos en los que se contienen principios y directivas genéricas, también formales, pero nunca ha descendido seriamente al examen y valoración de una agencia nacional o una universidad de un país. Ni lo va a hacer: insiste siempre en que no quiere interferir en lo que llama, una y otra vez, autonomía y diversidad de cada miembro en la evaluación de sus propias universidades. Cualquiera se puede imaginar lo que eso significa. Lo que ha hecho la ENQA es establecer una serie de propósitos abstractos que han de cumplir las agencias nacionales. El resultado —lamento decirlo— es que no ha habido ningún control serio. De hecho todos los países han visto o verán reconocidas sus agencias nacionales sin mayor dificultad. Así ha sucedido por lo que respecta a nuestra ANECA, la agencia española que se encarga de examinar los nuevos planes de estudio de los diferentes «gra-

dos» y los méritos de nuestros profesores. No puedo detenerme en hacer un análisis de su funcionamiento, pero me siento obligado a decir que está diseñada exactamente al revés de lo que debiera: es una agencia que se dice independiente pero tiene realmente una naturaleza mixta, entre técnica y política, no está más allá de las decisiones del Ministro sino sometida de algún modo a los vaivenes de la política, y cumple sus funciones mediante la realización de consultas *técnicas* aleatorias de las que habría mucho que decir. No está, pues, rigurosamente presidida por el principio básico de que la valoración de las actividades universitarias es algo que sólo puede ser realizado por pares competentes: tanto da si son los planes de estudio o los méritos del profesorado. Para hacer bien esas cosas no sirve con cumplir requisitos formales de créditos o asignaturas, ni expertos en pedagogía, ni «índices de impacto», ni número de publicaciones, ni «indexación» de revistas. Todas esas cosas valen en la medida, y sólo en la medida, en que son avaladas por auténticos especialistas de cada sector. Puede por tanto decirse que nuestra Agencia no está realizando valoraciones serias, ni de los planes de estudio ni de la selección del profesorado. Cerca del 90% de los nuevos *currícula* de los grados han sido aprobados en un tiempo record, y se mira con pavor cómo se están habilitando ahora muchos más profesores que antes. Según la agencia, estamos, al parecer, en el mejor de los mundos posibles: buenas universidades, buenos planes de estudios y buenos profesores; y mientras tanto, igual que antes, ninguna de nuestras universidades aparece entre las cien primeras en los rankings más fiables ni se ha incrementado la valoración internacional de ellas. ¿A qué se debe esa falta de congruencia entre nuestra agencia y otros sistemas de valoración? Pues a que no se están cumpliendo los principios adecuados a las tareas que súbitamente ha tenido que asumir en un tiempo tan limitado. Me siento por ello en el deber de advertir que si seguimos por esos derroteros no será difícil que acabemos en un gran desastre universitario.

También se tiene por un aspecto material del proceso de Bolonia la idea de enseñar «competencias». Esto de las competencias, si es que es algo nuevo, que cabe dudar, tiene dos sentidos muy diferentes: un primer sentido técnico o instrumental que tiende a identificarlo con ciertos conocimientos prácticos, útiles para el llamado «mercado de trabajo», lo que supone ceder a un tipo de educación de carácter teleológico; la educación universitaria se ve desde esta perspectiva como un mecanismo para

obtener un determinado «producto»: el joven «empleable». El otro sentido, más profundo, es el de las competencias como umbrales de madurez personal, conocimientos fundamentales propios de cada rama científica o especialidad, y la inteligencia idónea para procesarlos. Se trata aquí mucho más de rasgos básicos de saber, formación intelectual y capacidad de comprensión e inserción en la vida social en general. Este otro sentido, lo lamento, se ha dejado casi de lado. Para decirlo en términos un poco perentorios, nos hemos dejado invadir por la noción de competencias tal y como la entenderían los empleadores y hemos abandonado la noción de competencias tal y como se dibuja —ya desde hace muchos años y sin la innecesaria traducción del inglés— en cualquier ideal educativo serio. En todo caso da igual, porque no ha habido oportunidad de plantearlo y debatirlo, ya que las universidades han optado por la vía fácil de copiar los párrafos al respecto que les recomendaba la ANECA en sus protocolos para la solicitud de aprobación de los planes de Grado, consiguiendo así el fin que buscaban: que sus planes fueran bendecidos por la agencia. El resultado, obviamente, es que las famosas competencias y su entrada en juego en el nuevo panorama se limitan a ser un ejercicio de retórica, igual en todas las universidades y en la mayoría de las guías docentes de las diversas materias, que ha vaciado de contenido el mensaje que eventualmente hubieran querido transmitir.

Pero la otra dimensión del problema resulta también altamente controvertible. Me refiero a la repetida noción de «empleabilidad», que parece ser uno de los grandes hallazgos del proceso de Bolonia. Se trata, por decirlo claramente, de un concepto engañoso. Con él se pretende aludir, supongo, a una propiedad disposicional que tendrán los estudiantes que estudien según el plan Bolonia, en virtud de la cual cuando se dirijan al mercado de trabajo resultarán «empleados», encontrarán trabajo. Más allá de lo que a cada uno le parezca este planteamiento de las cosas, el problema de fondo es que eso es lisa y llanamente imposible de predecir. Se insiste demasiado en que los planes tiendan a corresponderse con las demandas del mercado, pero si eso pudiera ser hecho así de fácilmente todos los países lo habrían hecho ya. Sucede, sin embargo, que no lo han hecho porque, como sabe cualquiera que haya estudiado un poco de microeconomía, el mercado de trabajo fluctúa en sus necesidades según el principio de oferta y demanda, y es extremadamente difícil prever esas fluctuaciones. Por eso, si no nos precavemos contra

la retórica de la empleabilidad, el riesgo que podemos correr es serio: «producir» un estudiante unidimensional en sus capacitaciones que devenga obsoleto como herramienta o sea ignorado por el mercado debido a cambios súbitos o a la sobrea-bundancia de demandantes como él. Los agricultores deciden producir patatas cuando el mercado demanda patatas, y al hacerlo generan una excesiva oferta que hunde el precio de las patatas.

Voy por último a mencionar un extremo del proceso de Bolonia que, en principio, habría que saludar como positivo, y que, por lo que a mí respecta, no sólo he promovido, sino que también he tratado siempre de poner en práctica, porque es uno de los principios fundamentales del tipo de educación que pretendió la Institución Libre de Enseñanza, a cuyo patronato actual me honro en pertenecer. Me refiero al protagonismo del estudiante mismo en su educación, a una educación más activa por parte del estudiante, contra el memorismo y la pasividad que presiden hoy los estudios, particularmente los de derecho. Algunos compañeros parecen haber caído de pronto en la cuenta de que los estudiantes universitarios tienen que leer libros y hacer ejercicios de argumentación. No sé en qué mundo vivían. Sin embargo, sucede que este nuevo enfoque de la educación universitaria debe cumplir ciertas condiciones previas para salir del estado de mero *desiderátum*. No puede ser que, algo así como por arte de magia, sin haber hablado de ello ni siquiera media hora, vayamos todos a mutarnos en nuevos pedagogos sólo porque así lo exija el plan Bolonia. Podemos predecir que esto no va a ocurrir, que no cambiará nada. Y ello por algo que se sabe hace muchos años: sería la primera vez en la historia de la educación que cambiara la manera de enseñar y el método educativo por obra de un Real Decreto, es decir, a golpe de Gaceta. Eso nunca ha pasado antes y no va a pasar ahora. Lamento decirselo a quienes puedan tener una fe equivocada en las normas jurídicas. Pero esto no es, sin embargo, lo único. Además se aspira a desarrollar de ese modo un método de enseñanza que es más difícil que el clásico de la lección magistral (la cual, por cierto, se ha estigmatizado de un modo que a mí me parece injusto); es más difícil para los profesores, a los que pilla de nuevas; y es más difícil para el estudiante, que no viene preparado para ello; y, por encima de todo, es imposible de desarrollar en clases masificadas como son las de los estudios de derecho en la mayoría de nuestras universidades. El método activo en la educación, y la evaluación continuada *sin exámenes* que lleva consigo, no pueden

ser verdaderos en contextos de masificación. Las clases magistrales (que no tienen por qué no ser interactivas) tendrían que tener un máximo de 60 estudiantes, los seminarios entre 15 y 20, y las tutorías uno, dos o tres en casos excepcionales. El mismo profesor, por cierto, ha de ocuparse de hacer las tres cosas. No vale que uno imparta la clase magistral, otro se ocupe de los seminarios y un tercero de las tutorías, porque eso descoyunta todo el proceso. Pues bien, esto son verdades convencionales que se saben desde hace muchos años, y que son un test sobre la verosimilitud de un proyecto. Si no se cumplen estas condiciones pero se predica la educación activa, estamos en el mundo del trampantojo. Como no podemos limitar el número de estudiantes ni tenemos aulas suficientes para trabajar así, lo que hacemos —aunque parezca increíble— no es rechazar por imposible el plan Bolonia, sino pintar la pared vacía como si lo fuéramos a seguir.

Como supongo que lo que queremos no es sólo «converger» formalmente con las universidades de cuarenta y siete países de desigual potencial universitario, sino ir acercándonos paulatinamente a las mejores, me voy a permitir mencionar cuatro problemas que debemos resolver previamente para hacerlo y que no aparecen mencionados en el plan Bolonia ni forman parte hoy por hoy de la política universitaria nacional (si es que la hay). Después pasaré a los estudios de derecho.

Los he llamado a veces «gatos universitarios sin cascabel», porque nadie se atreve a ponérselo. Son: primero, la limitación o selección seria del acceso de los estudiantes a los estudios universitarios. Prácticamente todos pasan la llamada prueba de «selectividad». A propósito de esto quiero advertir sobre una paradoja sangrante en los estudios de derecho. Seleccionamos algo más a los estudiantes para los llamados grados dobles (derecho/economía, derecho/ciencia política, etc.) y no seleccionamos nada para el grado en derecho. El resultado es que los peores estudiantes que tenemos son precisamente los de derecho. Eso lo saben, y lo dicen claramente, todos los colegas. Y lo sangrante es que estamos degenerando precisamente nuestros estudios más propios y característicos y estamos alentando en su lugar otros mixtos en los que la formación jurídica tiene que ser por fuerza menos intensa. Un insólito suicidio. Segundo «gato» sin cascabel, consecuencia del anterior: el excesivo número de estudiantes por curso en ciertos estudios (muy claramente en los de derecho). Nuestros estudiantes no sólo no están entre los mejores, sino

que son demasiados. Dejémoslo ahí para no insistir en que con tantos estudiantes sólo se puede simular la nueva enseñanza. El tercer problema también se relaciona con ello: la cuestión de la financiación de la Universidad y lo escuálido de las tasas que pagan los estudiantes (en torno al 15% del coste real de su plaza). Esto determina un disparate mayúsculo: que sea el número y no la calidad de los estudiantes lo que determina la financiación de la universidad. Pues bien, es preciso decirlo con toda claridad: es esa y no otras la causa de que nuestras universidades no aparezcan en ninguna lista seria. Y por último, está la selección y valoración —científica y también económica— de los profesores y la promoción de una cultura de la seriedad y el rigor en la carrera docente. Temo que a este respecto vamos precisamente en la dirección contraria.

Como se puede suponer, no es posible abordar problemas como esos en estas breves páginas. Es necesario, sin embargo, volver a decir que todas las bondades que se predicaban del plan Bolonia van a quedar en una pared pintada sin haberlos resuelto antes y razonablemente bien, es decir, sin haber puesto el cascabel a esos cuatro gatos. Muy especialmente por lo que se refiere a los estudios de derecho.

Y vamos precisamente a hablar un poco más detenidamente de los estudios de derecho y el impacto del proceso de Bolonia sobre ellos. Esto me permitirá también añadir algunas de las razones por las que suscribí aquel manifiesto para sacar a los estudios jurídicos de Bolonia. En primer lugar, hablemos del plan de estudios «nuevo». Nunca me han parecido demasiado importantes las modificaciones de los planes de estudio a la hora de pensar en nuevas perspectivas sobre la educación jurídica. Pero hay algunas consideraciones, un tanto melancólicas, que cabe hacer. Muchos de los que desean que los estudios de derecho formen parte del proceso de Bolonia, y muchos de los que lo han aceptado a desgana también, lo han hecho porque afirman que las cosas están tan mal que cualquier reforma que venga a sacudir la modorra pasiva y mediocre de alumnado y profesorado ha de ser bien recibida. Lo que no se examina es el por qué de que las cosas estén tan mal. Y a este respecto me permito afirmar que, por lo que a los planes respecta (ya hemos visto algo relativo a la calidad de los estudiantes), seguramente las cosas están tan mal porque en la anterior reforma cometimos algunos importantes errores que no hemos hecho sino repetir ahora aumentados. Trataré de explicarlo.

Con la excepción de un discutible Real Decreto (1393/2007) sobre coordenadas de los grados (a los estudios de derecho en sentido estricto les hurtaba muchos créditos para materias externas llamadas básicas), las autoridades educativas decidieron que la puesta en marcha de los estudios de Bolonia se hiciera descentralizadamente. Cada universidad debería proponer sus planes de grado, correspondiendo el control de su calidad en último término a la ANECA, con esas dolencias de que he advertido antes y que, lamentablemente, se confirmaron inmediatamente. Las universidades, a su vez, transmitieron el encargo a las Facultades y Escuelas, con unas pocas instrucciones formales, no siempre bien fundadas, por cierto. Y las Facultades propusieron su plan. ¿En qué consistió demasiadas veces la elaboración de ese plan? Pues en un forcejeo, área por área, para figurar en él con el máximo de créditos posibles. El resultado, como cabía esperar, ha vuelto a ser desastroso. Solemos decir que el plan de 1953 estaba obsoleto, pero si estaba obsoleto aquel también lo está este, porque lo que hicimos en los noventa, y hemos vuelto a hacer ahora, ha sido simplemente «jibarizarlo», es decir, reducirlo a semestres, de forma que lo que antes se daba en dos años completos, se vino a dar después en dos semestres incompletos, y por ese camino seguimos ahora. Entonces, como los jíbaros, redujimos las cabezas de nuestras materias, y ahora lo hemos hecho aún más, porque hemos visto más recortado el espacio del que disponíamos por materias no jurídicas y, en algunos casos, por asignaturas instrumentales o peregrinas. Que haya estudios generales previos a la formación más jurídica (principios de economía, conceptos sociológicos, ideas de historia, nociones políticas, etc.) a mí me parece muy bien, pero eso exige cambiar nuestra mentalidad. Lo que no se puede hacer es aceptar esto y proceder después a concentrar más todavía en un espacio menor todos nuestros estudios jurídicos. Esto, con todos los respetos, fue un disparate en la reforma de los noventa y ha vuelto a ser un disparate ahora. Y no sólo es un disparate, sino una pura ficción, un nuevo trampantojo, que lo único que va a conseguir es introducir en los estudiantes una presión insensata hacia un memorismo inútil y agotador. Y aquí aparece con toda claridad el corolario de mi argumento: si creemos que un plan de estudios tiene que ser así de completo para el Derecho, entonces no tenemos más remedio que optar por salirnos del proceso de Bolonia porque, tal y como están diseñados, los grados de Bolonia impiden eso y nos van a hacer correr el riesgo de perder la densidad que creemos exigible para un jurista de hoy.



Ahora hablaré de esto. Muchos dirán, por otra parte, que si abandonamos los nuevos grados perdemos esa innovación de la enseñanza activa, pero esto me parece erróneo. Dejando a un lado que tampoco la vamos a hacer ahora por las razones antes mencionadas, hay quienes han practicado y practican ese tipo de enseñanza sin necesidad de Bolonia, porque esa forma de enseñar puede hacerse con cualquier plan. El problema pedagógico, como siempre, no es de contenido de lo que se enseña, sino de actitud y método. Incluso yo diría que esa actitud y ese método se desarrollan mejor con un plan más largo y ambicioso que con un plan presidido por la premura, porque en lo que hay unanimidad hoy es en que, tal y como está concebido en la mayoría de las Facultades, no da tiempo a nada, y determinará irremisiblemente la trivialización de los estudios de derecho.

Lo que hemos hecho, pues, ha sido pelear por tener más créditos en nuestra materia en un contexto de mayor escasez de tiempo. Y, claro, hemos conseguido un esperpento inaplicable. Que en un año se den diez materias importantes, cinco cada semestre, es disparatado. Para que el lector se haga una idea, en Oxford, en el primer año, con sus 'semestres' (*terms*), se cursan sólo tres asignaturas: derecho privado romano, derecho penal y derecho constitucional. Después de ese año se examinan los estudiantes (que no vuelven a hacerlo hasta el final de sus estudios), y resulta que saben mucho más derecho después de un año que los nuestros en tres. ¿Por qué? Pues porque allí se han dedicado a hacer lo que nosotros no hemos hecho: pensar qué jurista necesita la realidad actual, qué jurista tendríamos que proponernos formar. Eso es lo más importante y de lo que menos se ha hablado, o mejor, de lo que no se ha hablado en absoluto. ¿Qué es el jurista de hoy, qué demanda de él la sociedad, qué ha de saber hacer, con qué tiene que enfrentarse? O, para decirlo en la jerga al uso, ¿qué 'competencias' ha de tener? No puedo, como se comprenderá, explorar seriamente cuestiones como esas, pero vale la pena recordar algunos rasgos del orden jurídico contemporáneo que pueden empezar a sugerir alguna respuesta. A lo largo de los últimos veinticinco años el ordenamiento ha pasado por auténticos seísmos jurídicos, algunos de ellos muy afortunados, por cierto. La implantación paulatina de la Constitución, el ingreso en la Unión Europea, la construcción de las Autonomías, la internacionalización de la vida económica y social, el incremento de la densidad de las garantías individuales, la incorporación de la argumentación en

la teoría y la práctica del derecho, y algunas cosas más. Todo ello además en un contexto de innovación legislativa compulsiva, es decir, mediante cambios vertiginosos del derecho vigente. La Constitución ha permeado todo el ordenamiento, haciendo de todos nosotros necesarios constitucionalistas (y no, como pretenden algunos sedicentes propietarios de ese huerto, haciendo a los constitucionalistas poco menos que juristas omniscientes) y proyectando principios y valores en todas las ramas del derecho. La Unión Europea introduce dimensiones cuantitativas y cualitativas nuevas en nuestro modo de pensar el edificio completo del Estado y el derecho. La internacionalización, o globalización jurídica de la vida económica y de la vida cotidiana nos obliga a manejar ordenamientos heterogéneos y tipos emergentes de regulación (*'lex mercatoria'*, *'soft law'*, *'gobernanza'*, etc.). Los derechos autonómicos han estratificado el orden jurídico y lo han hecho más complejo y litigioso. El ciudadano se encuentra hoy en día tan bien protegido por el Derecho en sus estatus individuales más importantes que necesita asesoramiento jurídico por doquier. Y cualquiera que sea la conclusión de derecho que un juez, un administrador civil o un abogado pretenda obtener, le es demandado previamente un aparato de razonamiento, motivación y argumentación que antes era impensable. Todo ello acompañado de una marea normativa que, como recordó no hace mucho uno de los fundadores de esta casa, hace pensar como un amargo sarcasmo aquello de la ignorancia del derecho. Hoy el derecho vigente no lo puede conocer ni la 'curia' ni los profesionales mismos. El único *Volljurist* en sentido literal que cabe imaginar es una sociedad profesional de juristas o una Facultad de Derecho.

Me parece que estos rasgos y complejidades nuevas nos fuerzan a ver al jurista de otro modo. Su papel en la sociedad es el de una pieza clave, un protagonista en la configuración articulada de esa vida económica, política y social tan compleja; tan importante para esa articulación como lo pueda ser el médico para el sistema de salud. No puede ser visto, pues, como un mero perito especializado que conoce algunos mecanismos singulares de ingeniería normativa. Especializarse seguramente es necesario, pero la velocidad del cambio jurídico se llevará por delante en poco tiempo a quienes, engañados por el espejismo de la 'empleabilidad' y la dimensión 'mercado' se formen sólo en destrezas prácticas inmediatas.

Pues bien, sentado esto, ¿podemos pensar seriamente en mantenernos en el inmediateísmo de ense-

ñar una colección de preceptos legales? ¿Podemos suponer que educamos en derecho si nos limitamos a casos prácticos concebidos como acertijos a resolver mediante un puñado de normas, que algunas mentes obtusas incluso exigen de memoria? ¿Podemos seguir pensando en el marco jurídico nacional para la formación del jurista, sin contar con los ‘trasplantes’ legales, los marcos uniformes de regulación, el derecho comparado y las pautas comunes del derecho trasnacional? Y así podríamos seguir

haciéndonos preguntas y preguntas cuyas posibles respuestas serían sin duda decisivas para establecer los principios que debieran inspirar la configuración de los estudios universitarios de derecho. Temo mucho, que si lo hiciéramos en serio, tendríamos que concluir que nos hemos subido al tren de Bolonia atolondradamente, pasando a formar parte así de un conjunto de pasajeros apretujados en el pequeño espacio de un transporte colectivo que no sabemos muy bien a dónde va.

## BOLONIA COMO PRETEXTO PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO (\*)

JAVIER DíEZ-HOCHLEITNER

*Catedrático de Derecho Internacional Público y ex-Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*

### Bolonia como pretexto para la mejora de la enseñanza en los estudios de Derecho

*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.*

### Bologna as a pretext for improving the teaching of the Law

*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.*

## 1 · 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.

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-capitalis-*

(\*) Parte del contenido de este artículo se toma del trabajo «El proceso de Bolonia y el nuevo plan de estudios de Derecho de la UAM», que publiqué con José María Rodríguez de Santiago en la *Revista Jurídica de la UAM* (núm. 18, 2008).