

# REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE BOLONIA Y LA MISIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA TRADICIÓN

ÁNGEL LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ

Profesor Titular de Derecho Eclesiástico del Estado

alsidro@ujaen.es

*Universidad de Jaén*

**Resumen:** El sistema implantado en la universidad española al abrigo de Bolonia incluye cambios en la metodología docente que obligan a repensar la misión del profesor universitario. Se ha insistido mucho en la innovación, pero no siempre lo que se llama así constituye una auténtica novedad, lo que nos obliga a tener muy en cuenta la tradición y el modelo de los viejos maestros. Es importante distinguir lo que son simples herramientas de los fines de la educación superior, y subrayar que el profesor universitario se caracteriza por una vocación intelectual de compromiso con la verdad.

**Abstract:** System introduced in the Spanish university in the shelter of Bologna includes changes in teaching methods that force us to rethink the mission of the university professor. There is a strong emphasis on innovation, but not always what is called under this name is a real novelty, forcing us to take into account the tradition and model of the old masters. It is important to distinguish what are mere tools of the aims of higher education, and emphasize that the university professor is characterized by an intellectual vocation of commitment to the truth.

**Palabras clave:** aprendizaje centrado en el alumno, innovación, metodología docente, proceso de Bolonia, profesor universitario.

**Keywords:** student-centred learning, innovation, teaching methods, Bologna Process, university professor.

**Sumario:** 1. Consideraciones previas. 2. Los retos para la enseñanza dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. 2.1. Enseñanza de contenidos *versus* aprendizaje de competencias. 2.2. Profesor *versus* alumno. 2.3. Información *versus* formación. 2.4. Contenidos *versus* procedimientos. 2.5. Enseñar a aprender y aprender a aprender. 2.6. Formación continua (*Long life learning*). 2.7. Formación de profesionales. 3. La misión del profesor universitario en la Universidad de hoy. 4. Conclusión

## 1. Consideraciones previas

La Declaración de La Sorbona en 1998 marca el inicio del proceso de convergencia europea en el ámbito de la educación superior. El camino de construcción de una Europa unida no podía pasar por alto la *sociedad del conocimiento* como promotora de la consolidación y el desarrollo de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. En dicha declaración aparece por vez primera el

concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y es en ella donde se pone de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una *Europa del Conocimiento*. La posterior Declaración de Bolonia, de 1999, relanza aquellos objetivos y se fija como plazo el año 2010 para llevarlos a la práctica.

Superada esa fecha, el panorama académico ha sufrido un cambio al menos aparente con la entrada en vigor de *Bolonia*, y matizo esto porque todavía nos encontramos en un periodo de transición hacia no se sabe con certeza si un cumplimiento fiel de los objetivos propuestos, una traición a los mismos, o una mera aplicación descafeinada.

Actualmente, la insistencia que, con la excusa del EEES, se hace en los aspectos pedagógicos de la enseñanza, unido a la diversificación de instrumentos puestos al servicio de la docencia, obliga a dedicar un amplio espacio a esta cuestión. A pesar de las críticas que suscite, sean razonadas o sean comodonas, por parte del profesorado obligado a cambiar sus métodos de enseñanza, lo cierto es que la reforma es inevitable, y por ello debe ser vista como una oportunidad para mejorar la calidad de la labor docente<sup>1</sup>.

No por ello hay que descalificar algunas de tales críticas, pues tienen fundamento. Por un lado, se ha criticado el nuevo modelo pedagógico que deriva de Bolonia, aunque no esté directamente establecido en la Declaración original, pero lo implica el establecimiento de los créditos ECTS<sup>2</sup>. En este campo, el concepto de innovación en el mundo académico se ha convertido en un mantra repetido con sacrosanto fervor<sup>3</sup>, y cabe preguntarse, como haré en estas páginas, si nos encontramos ante una revolución histórica, o tan sólo se trata de incorporar algunos nuevos aspectos a la docencia de siempre.

Se ha dicho por otra parte que el proceso de Bolonia encierra una deriva anglo-americana<sup>4</sup>, una maniobra de imitación de aquel modelo, lo que ha sido muy criticado por algunos autores, que ven en ello una renuncia a la tradición universitaria europea,

---

<sup>1</sup> Cfr. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (2009): “Conclusiones”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 371. Véase también ÁLVAREZ ROJO, V. (2007): “El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria”, en VV. AA. (M.<sup>a</sup> R. León Benítez, coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 109-122.

<sup>2</sup> Cfr. DE CARRERAS, F. (2009): “A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia”, en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, p. 9.

<sup>3</sup> Se dice, por ejemplo, que el profesor universitario «ya no puede permanecer en la antigua “lección magistral”, *debe innovar*, y debe fomentar el uso de estas herramientas alternativas que se van a convertir en el eje básico de su docencia» (RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.<sup>a</sup> G. [2009]: “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 119). El subrayado es mío.

<sup>4</sup> Cfr. PALOMINO LOZANO, R. (2009): “Introducción. Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones”, en VV. AA. [J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.], *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 30. Véase también, DE FARAMIÑÁN GILBERT, J. M. (2010): “Against Bolonia”, en *Revista de Estudios Jurídicos*, 10. (En línea) <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rej/article/view/548>.

una traición a esa herencia para ser más exactos. Así, el manifiesto *Saquemos los estudios de derecho del proceso de Bolonia*<sup>5</sup>, firmado por numerosos profesores universitarios españoles, entre ellos algunos de los más insignes, afirma que el proceso de Bolonia puede suponer para los estudios de Derecho en España «un paso atrás, seguramente irreversible, que determinará la degradación de las profesiones jurídicas y el empequeñecimiento de la aportación de los juristas ° a la organización de la convivencia y la estructuración de la sociedad española del siglo XXI».

En todo lo anterior se aprecia una tensión entre cambio y tradición que sufre directamente el profesorado y que entiendo que es preciso resolver con equilibrio y sentido común, sin radicalismos, si es que de verdad se pretende que los objetivos de Bolonia redunden en una mejora de la enseñanza universitaria.

## **2. Los retos para la enseñanza dentro del Espacio Europeo de Educación Superior**

El primer cambio relevante, y en el que se compendian también los nuevos enfoques que exige Bolonia, reside en la unidad de medida del trabajo del alumno. Si hasta ahora esa medida consistía en un crédito que equivalía a diez horas lectivas, es decir, al tiempo de impartición de una materia mediante clases presenciales, el nuevo sistema comprende una dimensión temporal más amplia, y abarca todas las facetas de trabajo del alumno.

Se parte del crédito ECTS o *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, en español) que es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas. Se considera una unidad de medida que representa la cantidad de trabajo que el estudiante necesita para alcanzar los objetivos de formación superando las materias que integran los planes de estudio conducentes a una titulación universitaria. Este trabajo incluiría las horas de asistencia a clase (tanto prácticas como teóricas), las empleadas en actividades académicas dirigidas (seminarios, investigación, trabajos, tutorías...), las dedicadas a la búsqueda de información (en bibliotecas, en bases de datos, en internet...), el tiempo de estudio y el utilizado en la preparación y realización de las evaluaciones programadas. Se estima que un crédito ECTS equivale a veinticinco o treinta horas de trabajo.

Sobre esta base se establecen unos nuevos paradigmas para la educación, principios y objetivos que parten de una concepción de la educación como «adquisición de conocimientos, habilidades, competencias y valores que permita al alumno una progresiva actualización de los mismos a lo largo de toda su vida». Concretamente hay que referirse a las siguientes características del nuevo modelo, que se pretenden superadoras de las anteriores y que con ellas se confrontan:

- Enseñanza de contenidos *versus* aprendizaje de competencias.
- Profesor *versus* alumno.
- Información *versus* formación.
- Contenidos *versus* procedimientos.
- Enseñar a aprender y aprender a aprender.

---

<sup>5</sup> <http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia/>

- Formación continua (*Long life learning*).
- Formación de profesionales.

A continuación analizaré cada uno de estos puntos, describiendo la pretensión de cada uno y haciendo una crítica desde mis propios puntos de vista al respecto. Considero que esta tarea es importante porque hace referencia a las nuevas reglas que presuntamente ha de observar toda función educativa en la enseñanza superior.

### **2.1. Enseñanza de contenidos *versus* aprendizaje de competencias**

En el Grado, lo que se mide ya no son tanto los conocimientos adquiridos, cuanto los créditos cursados y superados y las competencias conseguidas<sup>6</sup>. Entendemos competencia en el sentido definido por el documento para la Elaboración de los Títulos del MEC: «Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado»<sup>7</sup>. Así, «[I]o importante es que se garantice la adquisición de los objetivos formativos (competencias) y no tanto de los contenidos a través de los cuáles consolidar dichas competencias»<sup>8</sup>. Se relativizan por tanto los contenidos, de algunos de los cuales se puede prescindir o ser sustituidos por otros, sin que se altere el objetivo de alcanzar las competencias. La cuestión a discutir sería la supuesta fungibilidad de los contenidos.

Se ha dicho que, en el actual contexto, la aplicación de las competencias requiere conocimientos, mientras que ya no bastan estos sin las competencias<sup>9</sup>. Los conocimientos remiten a unos contenidos concretos, y lo discutido sería cuáles son los contenidos que deben estar detrás de las competencias que se quieren entrenar o adquirir. Pero, además, habría que asegurar que se trata de contenidos que permiten un aprendizaje autónomo en el futuro; dicho de otra forma, que sean lo suficientemente sustanciales como soportar la solución de nuevos problemas y proporcionen material para ofrecer futuras soluciones.

Se trata, en definitiva, de que no haya contenido que no esté asociado a una competencia que se desea trabajar, pues en tal caso se consideraría conocimiento gratuito. No comparto plenamente esta idea, pues puede corromper la tarea intelectual buscando el lado práctico de todo, que suele empezar por desechar el valor de lo

---

<sup>6</sup> Cfr. PALOMINO LOZANO, R. “Introducción. Las claves del EEES...”, cit., p. 32.

<sup>7</sup> Citado por MESEGUER VELASCO, S. (2009): “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 93.

<sup>8</sup> GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007): “Las competencias y la nueva organización de la enseñanza”, en VV. AA. (M.<sup>a</sup> R. León Benítez, coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia, p. 174.

<sup>9</sup> Cfr. MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas...”, cit., p. 91.

histórico<sup>10</sup>. Por otro lado, debe haber espacio en la Universidad para el llamado *conocimiento inútil*, que no se enfoca directamente a una tarea profesional, ni tampoco resuelve una cuestión concreta, pero que suministra cultura, que puede o no *servir* en lo venidero, pero que en cualquier caso es una riqueza personal, o bien estimula la curiosidad intelectual para seguir pensando.

Otra cuestión que aquí se incluye nos la dan los verbos *enseñar* y *aprender*. El primero, asociado a los contenidos, parece evocar una docencia pasiva y unidireccional; el segundo, vinculado con las competencias, sugiere actividad y dinamismo. Pero el enfrentamiento es sólo aparente, porque la misión del profesor será siempre enseñar, y la del alumno aprender, de modo que, establecido esto, hay que hablar del *qué* y del *cómo*. Todo ello se plantea en los siguientes puntos.

## 2.2. Profesor versus alumno

Significa este aspecto que la centralidad del proceso educativo ya no está ocupada por la figura del profesor, sino por el alumno. Así lo afirma también el *Comunicado de Londres* (18 de mayo de 2007): «Existe una conciencia creciente respecto a que un resultado significativo del proceso consistirá en una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor». Se habla por tanto de ACA (Aprendizaje Centrado en el Estudiante) para referirse al método en que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje<sup>11</sup>, y el profesor deja de ser un mero transmisor de conocimientos teóricos para ser quien enseña a aprender<sup>12</sup>. El nuevo propósito es que el estudiante sepa progresivamente organizarse y regularse de forma autónoma, sin que sea necesaria la intervención del profesor<sup>13</sup>, pensando sobre todo en el momento en que éste ya no estará presente.

Los buenos profesores siempre han sabido que el protagonismo en la enseñanza no corresponde al profesor, sino al alumno<sup>14</sup>. El insigne filósofo y universitario Ortega y Gasset ya anticipó en su tiempo un razonamiento próximo al espíritu de Bolonia, al afirmar que «*en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad*

---

<sup>10</sup> Y la historia, como nos dice Julián Marías, «es razón, porque descubre la conexión de los acontecimientos, y es la única manera de que el hombre sepa dónde está» (MARÍAS, J., «El destino del libro», en *ABC*, 6-6-1996).

<sup>11</sup> Véase ONTORIA PEÑA, A. (2004): “Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA). Nueva mentalidad docente en la convergencia europea”, en *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa*, 1, pp. 38-61.

<sup>12</sup> Cfr. DE LA PEÑA AMORÓS, M<sup>a</sup>. M., y MARCOS CARDONA, M. (2010): “La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES”, en VV. AA. (E. M.<sup>a</sup> Rubio, M.<sup>a</sup> M. Pardo y M. Fariás, coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, p. 32.

<sup>13</sup> Cfr. GARCÍA MARTÍNEZ, J., “Las competencias y la nueva organización de la enseñanza”, cit., p. 173.

<sup>14</sup> Cfr. AMORÓS AZPILICUETA, J. J. (2009): “Oratoria jurídica”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 258.

*tiene que ser la proyección institucional del estudiante»<sup>15</sup>. Este cambio de enfoque se relaciona con el que estamos viviendo. Pero, para entender ajustadamente la reflexión de Ortega, habría que partir de su concepción de lo que fuera un estudiante, y también de su idea de profesor, que probablemente hoy le costaría encontrar en nuestros campus.*

Por eso, aunque el alumno deba abandonar su rol tradicionalmente pasivo, el papel del profesor no puede reducirse al de mera comparsa en la enseñanza: «Cuando la pedagogía niega al profesor como experto, como autoridad en su materia, le desautoriza sin motivo ante unos alumnos que difícilmente, entonces, podrán aceptar alguna influencia suya en el momento de recibir de él una formación ética, formación que por otro lado la pedagogía le ha encargado a ese mismo profesor. La pedagogía niega al profesor como enseñante y educador. Niega también la participación real del alumnado, porque no puede participar en nada desde la nada, desde la carencia de criterio, desde la ausencia de conocimiento»<sup>16</sup>. Y es que si el profesor renuncia a su papel de transmisor del conocimiento y espera la iniciativa del alumno, la tradicional pasividad de éste puede ser sustituida por un auténtico marasmo que afecte a ambos, y no por falta de voluntad o por ausencia de movimientos: resulta que el mero voluntarismo, ayuno de cultura, puede ser efectista, pero, salvo arrebatos de genialidad, sus frutos serán vanos y sus logros superfluos.

Se trata más bien, entonces, de que el profesor universitario asuma un protagonismo diferente, que no le coloca en un rol más pasivo, sino que más bien le exigirá desarrollar nuevos talentos y desplegar habilidades docentes no empleadas hasta ahora<sup>17</sup>. La obligada colaboración con el alumno, para que éste adquiera las competencias establecidas, dará lugar a un *aprendizaje cooperativo*<sup>18</sup>. Con palabras menos modernas, ya Gracián lanzaba el reto al estudiante: «Y aun para aprender es treta del discípulo contradecir al maestro, que se empeña con más conato en la declaración y fundamento de la verdad; de suerte que la impugnación moderada da ocasión a la enseñanza cumplida»<sup>19</sup>.

Tal vez con la ayuda de las TIC y los mecanismos virtuales de interacción entre profesor y alumno, y de estos entre sí, mediante la confrontación de sus conocimientos o el trabajo en grupo, se consiga aumentar el protagonismo del alumno<sup>20</sup>. Pensemos en

---

<sup>15</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1992): *Misión de la Universidad*, Revista de Occidente en Alianza Editorial, Madrid, pp. 49-51. Los subrayados son del autor.

<sup>16</sup> RUIZ PAZ, M. (2003): *La secta pedagógica*, Grupo Unisón Ediciones, Madrid, pp. 48-49.

<sup>17</sup> Cfr. LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. (2009): “La lección expositiva en materias jurídicas”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 132.

<sup>18</sup> «Se trata en suma, de que, en el marco del desarrollo de una exposición de conocimientos en clase, se inserte la participación de los alumnos, organizados, en su caso, en grupos pequeños, para que discutan y reflexionen sobre lo que se les está enseñando» (ibídem, p. 131).

<sup>19</sup> GRACIÁN, B. (1995): *Oráculo manual y arte de prudencia*, Cátedra, Madrid, núm. 213.

<sup>20</sup> El uso del campus virtual, por ejemplo, «no hace la vida del alumno más fácil, sino que la complica, al hacerle protagonista de una parte de la formación que se le supone adquirida previamente al llegar al aula» (PALOMINO LOZANO, R. [2009]: “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios

que sus conocimientos en el manejo de las nuevas tecnologías son, muchas veces, superiores a los del profesor. En algo, por tanto, aventajaría a aquel que dispone de los contenidos o sabe los mejores caminos para acceder a ellos. Esta cuestión será más desarrollada en el siguiente punto.

Pero, insisto, el desafío no es tan novedoso como se pudiera pensar, porque el buen profesor de todas las épocas, el capaz de activar el resorte del pensamiento en el alumno, el que logró desarrollar en él la práctica reflexiva para que siguiera abriéndose camino hacia el conocimiento a su manera, ya consiguió, antes del EEES, convertir al alumno en el centro del sistema educativo y en maestro de su aprendizaje<sup>21</sup>. Ortega lo expresó bellamente al describir su ambición como docente: «[M]e contentaría con pasar junto a las almas más quietas que la mía y dejar caer en ellas fermentaciones de duda, ambición y esperanza. [...] [M]is aspiraciones se agotan, como veis, en llegar a ser un profesor de tirar piedrecitas a los estanques»<sup>22</sup>. Esto se puede y se debe seguir haciendo hoy, aprovechando los nuevos medios a nuestra disposición.

### 2.3. Información versus formación

Ortega ya manifestaba que «no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora»<sup>23</sup>. La mera información, el suministro de datos ya envasados para su almacenaje en la mente del estudiante facilita un conocimiento estéril, que no ayuda a construir nuevos saberes ni contribuye al crecimiento personal, sino que sólo sirve para acumular datos. Y los datos que no se activan, sino que sólo se retienen, no tardan mucho en perderse.

Ahora bien, algunas expresiones cercanas a la de *manipulación*, parecen sugerir que hay que conformarse con el dominio del alumno sobre la información, pero no acercarlo a la auténtica formación. Así, entre las conclusiones de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España (Zaragoza, mayo de 2007) se señala: «Que el estudiante tenga los conocimientos y habilidades suficientes que le permitan *gestionar la información* y resolver correctamente los concretos problemas jurídicos que se plantean en el día a día y que pueda afrontarlos con suficiente capacidad de decisión». El subrayado es mío.

Sin embargo, frente a la mera información, «[l]a formación va a exigir que el alumno comprenda y aprenda el sentido y utilidad de los conceptos, principios e instituciones, el por qué y el para qué de las normas»<sup>24</sup>. Pero tampoco se puede deslizar la docencia hacia el extremo opuesto al de la acumulación de datos, porque, además, la aversión a

---

jurídicos” en VV. AA. [J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.], *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 298).

<sup>21</sup> Cfr. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (2009): “La reflexión en la enseñanza del Derecho”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, p. 208.

<sup>22</sup> ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, cit., pp. 95-96.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 105.

<sup>24</sup> LLEBARÍA SAMPER, S. (2009): *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch, Barcelona, p. 150.

los contenidos que padece cierta moderna pedagogía, especialmente cuando son confundidos con la información, puede provocar que la clase degenera en una charleta entre amigos, o en una sucesión de debates insustanciales cuya única ambición sea *interactuar* el profesor con los alumnos, generando un clima de cómodo compadreo que no lleva a ninguna parte... salvo a la cafetería. Una predisposición negativa hacia los contenidos puede degenerar en insustancialidad, superficialidad y hasta vacío. Y una mera administración del acervo informativo, que no interioriza ni profundiza, puede dejar fuera de la persona el conocimiento.

Por eso aquí juega un importante papel el desarrollo del pensamiento crítico, que resulta formativo incluso cuando actúa sobre la mera información, o cuando se enfrenta a aspectos inevitablemente descriptivos o prescriptivos de las materias jurídicas. De ahí que se haya dicho que la capacidad crítica es una competencia central y transversal en los estudios de Derecho, ya que hace buena parte del trabajo de relación entre los conceptos y su aplicación<sup>25</sup>. Todo ello contribuye a forjar una *mentalidad jurídica*, «cuyo logro define los objetivos de la enseñanza del Derecho: la ciencia para su adecuado conocimiento y la prudencia en su cabal aplicación con las necesarias dosis de sentido crítico»<sup>26</sup>.

Habría que advertir de que lo estéril del conocimiento ofrecido al alumno no proviene tanto de los contenidos como de la metodología empleada, de su relación con los objetivos pretendidos y con las competencias que se pretenden alcanzar. Hay contenidos de importancia indiscutible para la formación del alumno, y proporcionarlos no es simple labor informativa –lo será solamente si no se saben relacionar, si se absorben sin la necesaria comprensión, si se almacenan como un conocimiento inerte–. Por tanto, no se puede pensar que es formativo aquel sistema que rehúye de los contenidos, simplemente porque lo hace, sino que lo será en función del empleo que haga de ellos. Lo que nos conduce al siguiente punto.

#### **2.4. Contenidos *versus* procedimientos**

Hay que huir del positivismo en la enseñanza del Derecho. La ley, como Derecho positivo está ahí, eso es innegable; pero de ello no se puede derivar una enseñanza, que se pretende formativa, centrada en la aprehensión de la letra de la norma. A fin de cuentas, la ley es cada vez más un elemento contingente y su contenido fungible, rehén de coyunturas políticas o sociales. Interesa, si lo que se quiere es formar juristas, abordar la docencia con menos dependencia de la memoria que del entendimiento –aunque aquella sea necesaria para razonar y argumentar–, y ayudar al alumno a forjar sólidas estructuras conceptuales que sustenten su incipiente pensamiento jurídico.

Tal fin no se puede lograr con un uso desnortado de la memoria. Si el objetivo del profesor es que el alumno memorice lo que le exige plasmar en el examen, el tiro está errado, porque este aprendizaje (si se puede llamar así) tiene fecha de caducidad y se

---

<sup>25</sup> Cfr. MEDINA PLANA, R. (2010): “El pensamiento crítico: una competencia transversal en los estudios de Derecho”, en *E-Legal History Review*, 10, p. 16.

<sup>26</sup> TIRAPU MARTÍNEZ, D. (1997): “Derecho canónico y Derecho eclesiástico en la Universidad española. Algunas ideas sobre su docencia”, en *IC*, vol. 37, núm. 74, p. 570.

extingue con el aprobado. Si el objetivo es que el alumno aprenda, pero se sigue cayendo en el error anterior de evaluar únicamente su esfuerzo memorístico en una prueba final, el docente bienintencionado carece de método y no ha reflexionado suficientemente acerca de su tarea.

Esto es justamente lo que critica la nueva pedagogía que arriba a la universidad al abrigo de Bolonia. El mal empleo de la memoria y sus nefastos resultados en forma de licenciados que apenas recuerdan nada de lo estudiado *de memoria* durante la carrera, ha servido de excusa para quienes la acusan de ser un mal recurso educativo. Pero de aquí no se puede desembocar en una proscripción de la memoria, asociada a prácticas antañonas de enseñanza carentes de auténtica metodología docente. De lo que se trata es de encontrar su lugar dentro del proceso, que no es precisamente menor.

La retención de información no es saber<sup>27</sup>; además, el almacenaje de datos antes descrito, desarrollado con la finalidad de ser vertido en el examen, si no ha sido articulado con los conocimientos previos ni sometido a la labor de reflexión personal, es muy difícil de retener más allá de la prueba evaluativa, y se asemeja a la acumulación de cachivaches inútiles cuya presencia en la memoria, aunque siga existiendo, convive con la ignorancia de su paradero. Precisamente la memoria debe cumplir la labor de hacer sólida la trabazón del pensamiento del alumno, porque lo dota de pilares, redes y soportes sobre los que construir, de forma consistente pero dinámica, ideas propias sobre la materia en cuestión; o, al menos, de un modo propio de pensarlas, decirlas y aplicarlas. Esto sí es saber, es conocimiento, y proporciona al alumno un método que favorece el aprender continuo, incluso autodidacta, del que nunca puede desprenderse quien aspira a ser un jurista.

Para ello es preciso que se recurra sobre todo a la memoria significativa o comprensiva<sup>28</sup>, es decir, aquella que usa de los datos que, por su importancia, se deben retener en la cabeza. Aunque no se puede desechar que una porción del estudio sea de carácter mecánico para forjar esa memoria, es preciso completar ese ejercicio con procedimientos relacionales que den un sentido, un significado, y, si es posible, un uso, a lo memorizado; así la retención es más fácil y, especialmente, la construcción del conocimiento es posible. Esto último es lo esencial, porque si la retención es el objetivo final, el examen es su verdadero destinatario, y tras él la memoria languidece inevitable y rápidamente.

También hay que insistir, como ya se ha adelantado, en que la memoria debe ser selectiva, y por tanto inteligente: no se puede memorizar todo, porque, aparte de ser insufrible para el alumno y hacer casi inútil al profesor, el conocimiento se anquilosa, pierde su dinamismo y capacidad relacional, que sólo puede dar frutos si se aligera de pormenores que no son sustanciales ni basilares; la memoria aporta los cimientos, pero no puede ser también la que provea de hasta el último ladrillo, porque entonces el pensamiento tendrá una funesta rigidez que anule la capacidad creadora. Las leyes ya están publicadas y recopiladas, y lo que el alumno necesita es conocer sus principios básicos, su trama interna, su finalidad y su potencial aplicación.

---

<sup>27</sup> Cfr. LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 159.

<sup>28</sup> Cfr. *ibídem*, p. 162.

## 2.5. Enseñar a aprender y aprender a aprender

Una importante consecuencia del cambio de centralidad en el proceso educativo que ya hemos visto –del profesor al alumno– se encuentra en otra nueva perspectiva, que supone que la enseñanza presencial, que iba del profesor del alumno y culminaba en la asimilación de unos conocimientos por éste, se abra a nuevos procesos fuera del aula, y sobre todo no se cierre con la adquisición del conocimiento –éste no es ya el objetivo–, sino que exige al profesor el diseño de unos itinerarios de aprendizaje para que el alumno continúe aprendiendo por sí mismo, es decir, *aprenda a aprender*<sup>29</sup>.

La cuestión no es nueva. Hace casi sesenta años, Jean Guilton advertía esta deficiencia en la educación: «Se puede observar que es poco frecuente que un maestro, en vuestra niñez, os enseñe a trabajar. El maestro os da enunciados de deberes: juzga, calibra vuestros trabajos; a veces, y menos frecuentemente cuanto más se asciende en el saber, os propone correcciones, os enseña en un modelo que ha compuesto él mismo lo que habría que haber hecho. Pero no os dice en absoluto cómo lo hace; abandona vuestro aprendizaje al azar o a la inspiración. Esta inexperiencia del cómo hacer es responsable en gran medida de la sensación de desaliento que a muchos les producen sus estudios»<sup>30</sup>. En este sentido, Marañón corregía igualmente la idea de aprender, al afirmar que no consiste en «recibir los hechos y prenderlos en la memoria, sino saberlos buscar por uno mismo, saber criticarlos, dudar de ellos cuando es preciso y acaso prescindir airoosamente de lo que parecía verdad»<sup>31</sup>. No sólo esto, sino que, para él, el verdadero maestro no es el que enseña acabamientos y logros, sino insuficiencias y caminos, porque estos son preferibles a la posada<sup>32</sup>.

También Ortega y Gasset se adelantó a hablar de un *principio de la economía en la enseñanza*, según el cual, «el niño o el joven es un discípulo, un aprendiz, y esto quiere decir que no puede aprender todo lo que habría de enseñarle»; así que, «en vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, *debería* enseñarse, hay que enseñar sólo lo que *se puede* enseñar; es decir, lo que *se puede aprender...*»<sup>33</sup>.

Se puede decir entonces que aprender a aprender es «ser docente de uno mismo», y pasa por no ser un mero licenciado con título, sino un «licenciado con método»<sup>34</sup>.

Por eso no es impertinente que, para empezar, de vez en cuando, durante el desarrollo del curso, el profesor refuerce sus llamadas a la participación del alumno con el recuerdo de su cometido propio (misión) de aprender, vinculando la labor exigida con esta finalidad. Hacerlo así es motivador para el alumno (le recuerda para qué está allí, lo que no es tan innecesario como pudiera pensarse) y le ilumina la importancia del momento presente y de la tarea que tiene ahora entre manos (con frecuencia toda la

---

<sup>29</sup> Cfr. PALOMINO LOZANO, R. “Introducción. Las claves del EEES...”, cit., p. 32.

<sup>30</sup> GUITTON, J. (2005): *El trabajo intelectual*, Rialp, Madrid.

<sup>31</sup> LAÍN ENTRALGO, P. (1969): *Gregorio Marañón. Vida, obra, persona*, Espasa-Calpe, Madrid, p. 120.

<sup>32</sup> *Ibidem*, pp. 120-121.

<sup>33</sup> ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, cit., pp. 43 y 49.

<sup>34</sup> Cfr. LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 156.

trascendencia se relaciona con el futuro evento del examen, y ello arrastra al mismo lugar el interés y los esfuerzos).

## 2.6. Formación continua (*Long life learning*)

Aquí nos tropezamos con problemas ya aludidos, que se refieren a las carencias de base que lastran al alumno, en particular su pobreza lingüística. Si el alumno no sale de la Universidad en condiciones de hablar, leer y escribir con soltura y solvencia, no estará preparado para aprender por su cuenta durante el resto de su vida, como se pretende<sup>35</sup>.

Pero esta idea también afecta a los conocimientos, al saber que tradicionalmente se ha intentado transmitir a los estudiantes. Se trata de un principio que trata de adaptar el aprendizaje a una realidad que se presume cada vez más cambiante; sin embargo, una vez más, se parte de la premisa de que la situación es completamente nueva, sin comprobar que efectivamente sea así, al menos en nuestra concreta rama científica. Los cambios siempre han existido en Derecho, nuevas leyes derogan a las anteriores, y el jurista siempre debe estar atento a los boletines oficiales, pero no hasta el punto de ser esclavo de la actualidad y del detalle de efímera vigencia, pese a que a menudo el prestigio docente se ha apoyado en esta conducta: «Un general sentir de que el profesor más adecuado es aquel que es capaz de seguir el incesante flujo normativo y jurisprudencial, aportando un día la fotocopia de no sé qué sentencia de no sé qué perdido tribunal, o el borrador del anteproyecto de no sé qué nueva ley. Carrera hacia una meta, por definición, inalcanzable»<sup>36</sup>. El problema no es prepararse para el cambio, sino poseer el suficiente conocimiento sólido, unos cimientos o bases que permitan entender el significado de los cambios: «[E]s dudoso que el aprendizaje de “destrezas, competencias y habilidades” sea posible si no se han comprendido previamente los fundamentos antiguos de las instituciones actuales, las razones de su evolución y los argumentos por los cuales hoy se configuran de una determinada manera y, quizás, mañana de otra. El conocimiento de la actualidad sólo es posible desde la tradición cultural que la ha hecho posible»<sup>37</sup>.

Una cosa es que el conocimiento sea flexible, y otra que sea cambiante, relativo. El relativismo no es buen compañero del saber, no contribuye a consolidarlo, sino más bien a menospreciar conceptos y a no encontrar fundamentos éticos, o a hacerlos muy débiles. No es que esto sea una exigencia o condición del aprendizaje a lo largo de la vida, pero supone un riesgo: el de creer que debe aligerarse el conocimiento, sobre todo de ideas *fuertes*, cuando realmente lo que necesita son esos conceptos básicos, unas

---

<sup>35</sup> Cfr. AMORÓS AZPILICUETA, J. J., “Oratoria jurídica”, cit., p. 254.

<sup>36</sup> IBÁN, I. C., y GONZÁLEZ, M. (2001): *Textos de Derecho Eclesiástico (siglos XIX y XX)*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales / BOE, Madrid, p. 14.

<sup>37</sup> DE CARRERAS, F., “A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia”, cit., p. 10. «[T]eniendo claras las pocas ideas esenciales existentes en el mundo del Derecho [el alumno] no tendrá dificultad alguna para seguir el imparable flujo, pero porque estará instalado en el flujo, porque el conocimiento del pasado le permitirá desentrañar el presente sin dificultad, porque el propio pasado le empujará hacia el mañana» (IBÁN, I. C., y GONZÁLEZ, M., *Textos de Derecho Eclesiástico*, cit., p. 15).

evidencias que no se pueden cuestionar, y que serán el soporte para desarrollar futuras reflexiones y afrontar nuevos problemas<sup>38</sup>.

## 2.7. Formación de profesionales

Uno de los aspectos en que más insiste el nuevo paradigma es el de que la Universidad debe formar profesionales, lo que conlleva que las competencias requeridas en el estudiante vengan definidas sobre todo por las demandas del mercado laboral<sup>39</sup>. Aquí también hay que ser críticos. La Universidad nunca ha sido primordialmente ni únicamente un centro de formación profesional, y pese a todo ha sido valiosa y enriquecedora para la sociedad. Tal vez ahora tampoco se pretenda que ésta sea su última finalidad; pero muchos pueden entenderlo así. De hecho, se extiende una visión mercantilista de la Universidad, incluso en el empleo del lenguaje, que concibe su éxito en términos de utilidad inmediata, cuando no puramente económicos<sup>40</sup>. La salida profesional sería parte de esa mentalidad utilitarista, que por su puesto es necesaria, pero no hasta el punto de suplantar todo el significado de la institución universitaria.

Si la Universidad se entiende como un centro de formación profesional habrá perdido lo que tiene de original, y más cosas. «La educación es una preparación para la vida, y no un preámbulo del mercado laboral»<sup>41</sup>. Para una vida que sea búsqueda de la justicia, de la belleza, de la verdad, no sólo ejercicio de una profesión –porque se puede ejercer (pobremente) una profesión sin tener en cuenta nada de lo anterior–. La aspiración a la excelencia, también en el ejercicio profesional, pero sobre todo en la integridad de la vida, debiera de ser objetivo prioritario en la Universidad. Pero hoy no se menciona, sino que se posterga, y se llega a concebir la Universidad como una empresa, donde los alumnos son los clientes, el profesor un comerciante, y la obsesión está en la cuenta de resultados (meramente cuantitativos).

Se aproxima a la descripción de Castellani: «La Universidad no contempla ya al Sabio, sino al Profesional, que ella es un grande y costoso aparato burocrático de fabricar

---

<sup>38</sup> Me parece oportuna esta reflexión de Julián Marías: «Tan pronto como cesa el esfuerzo intelectual, si cede la tensión que ha conducido a la evidencia, vuelven las vigencias en que se estaba, se superponen a lo que en un momento se ha visto con claridad, hacen que se olvide y desvanezca. / Sobre todo, cuando se cambia de perspectiva. Quiero decir que en un contexto determinado, cuando se ha percibido esa verdad evidente, se la ha comprendido y compartido; pero si se vuelve la mirada en otra dirección, si se piensa –y sobre todo “vive”– en dimensiones diferentes, se produce una extraña evaporación de la evidencia apenas poseída, y por eso hablo de su “fragilidad”. Esto me parece extraordinariamente grave. Es el mayor obstáculo con que tropieza la difusión de lo verdadero, justificable, responsable» (MARIAS, J., “Fragilidad de la evidencia”, en *ABC*, 8-4-1998).

<sup>39</sup> Cfr. RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.<sup>a</sup> G., “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho”, cit., pp. 104-105.

<sup>40</sup> «Para muchos políticos y empresarios, la Universidad tiene que responder a una lógica puramente económica. En esta lógica no hay espacio para reflexiones “inútiles” a corto plazo. Las facultades tienen que producir alumnos en función de necesidades de mercado, a poco coste económico y a todo coste cultural. El alumno es un producto, el profesor un factor de producción. Sus éxitos o fracasos no se valoran en términos de desarrollo personal sino en cifras estadísticas» (BALDUS, C. [2009]: “Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia”, en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, p. 14).

<sup>41</sup> SÁNCHEZ CÁMARA, I. (2003): *De la rebelión a la degradación de las masas*, Áltera, Barcelona, p. 134.

profesionales en serie [...] patentados por el Estado para explotar las necesidades humanas [...] a cambio de dinero y munidos de un diploma». En cambio, sigue diciendo, su propuesta invertiría el modelo: «Que la cabeza de la Universidad fuese, pues, el Sabio; y que los profesionales que produce tuviesen al menos un algo de sabios, es decir, una unción sacral de la Verdad, besados una vez por la luz»<sup>42</sup>. Profesionales, sí, son necesarios y en la Universidad pueden formarse; pero que no lo hagan sin la verdad, para que no sean meros mercenarios de una profesión –que se puede ser, incluso de las más prestigiosas–.

Aparte de esto, tenemos un inconveniente puramente pragmático: la Universidad, aunque quiera, no puede reproducir la realidad profesional a la que se enfrentarán los egresados, y gran parte de la formación que requerirán en su vida laboral sólo la podrán obtener en el ejercicio de su profesión, gracias a la experiencia. La Universidad no puede dar experiencia a los alumnos de Derecho, ni siquiera a través del Prácticum, que constituye una voluntariosa aproximación a la realidad que les aguarda. Partiendo de este hecho hay que ver qué les puede ofrecer la Universidad a los alumnos que sea verdaderamente formativo de cara a su profesión, al margen de la imprescindible teoría jurídica. Si hablamos de estudiantes de Derecho hay dos cuestiones, nada nuevas por otra parte, que deben ejercitarse en el Grado, porque también serán necesarias o estarán presentes en su día a día profesional: se trata de la resolución de casos prácticos de aplicación del Derecho<sup>43</sup> y del manejo de la legislación y las bases de datos. La verdadera práctica universitaria de la profesión jurídica –la que sea– sólo se da realmente cuando se maneja la ley, y sobre todo se aplica a un caso propuesto, porque esto lo tendrán que seguir haciendo durante toda su vida como profesionales del Derecho.

En resumen, la Universidad puede colaborar en la formación de profesionales competentes, pero sin pretender conseguir una formación compleja en todas las competencias profesionales del futuro licenciado, aunque sea común mencionar las diferentes salidas existentes en el diseño de las titulaciones<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> CASTELLANI, L. (2008): *Cómo sobrevivir intelectualmente al siglo XXI*, Libros Libres, Madrid, p. 276.

<sup>43</sup> «Se trata por tanto de un instrumento idóneo para desarrollar distintas habilidades personales y profesionales del alumno difíciles de potenciar a través de la clase magistral: su capacidad de interrelación con los compañeros y con el profesor, su expresión oral, su capacidad de trabajar en equipo, de contrastar argumentos distintos, etc., lo que en definitiva lo prepara para emprender su carrera profesional y enfrentarse exitosamente al mercado de trabajo» (SELMA PENALVA, A. (2010): “Los casos prácticos como herramienta docente”, en VV. AA. [E. M.<sup>a</sup> Rubio, M.<sup>a</sup> M. Pardo y M. Farias, coords.], *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, p. 61).

<sup>44</sup> Cfr. LEÓN BENÍTEZ, M.<sup>a</sup> R., y LEAL ADORNA, M.<sup>a</sup> M. (2007): “Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias”, en VV. AA. (D. García San José, coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, p. 61. No obstante, «no se espera que se desempeñe el mismo trabajo toda la vida ni que las demandas de los diferentes trabajos sean idénticas» y por ello se busca «que una persona pueda reorientar su carrera profesional siempre que sea posible» (GARCÍA MARTÍNEZ, J., “Las competencias y la nueva organización de la enseñanza”, cit., pp. 165 y 169).

### 3. La misión del profesor universitario en la Universidad de hoy

¿Cómo se hace compatible este nuevo enfoque con la misión de la Universidad y de su profesorado? Hay que armonizar ambas realidades, y no caer en la tentación de derribar lo anterior para instaurar en su lugar el sistema emergente. Tomemos lo bueno de lo nuevo, que ha sido apuntado, y reafirmemos lo que ya estaba claro. Esto es: el profesor universitario es alguien arrastrado por una vocación de entrega al saber, en sus dos dimensiones de descubrimiento y comunicación, de investigación y docencia. No entraré en la gestión, que si es vocacional responde a otro orden de ambiciones y llamadas, y que en el común de los casos es mera obligación o necesidad. El profesor universitario, en principio, para serlo de verdad, lo es a tiempo completo, «no puede serlo a ratos»<sup>45</sup>.

El profesor universitario busca la verdad, no el dinero, y por eso hace casi un voto de pobreza, aunque no se le puede sumir en un estado carencial, porque son necesarios los medios<sup>46</sup>. Es normal que, en un contexto de dictadura del relativismo<sup>47</sup>, por un lado, y por otro de reducción de la Universidad a último nivel de la enseñanza, la búsqueda, producción y transmisión del «saber superior»<sup>48</sup>, de una verdad que explica y da sentido, que colma y alimenta, sea una tarea postergada o incluso impedida, que no encuentra cauces por los que desarrollarse, ni compañeros de viaje con quienes compartirla, ni siquiera espíritus ansiosos de gustar sus frutos. Frente a esto, la Universidad y sus profesores deben redescubrir constantemente la amplitud de la razón<sup>49</sup>, y recuperar esa descripción de la Universidad como «comunidad de maestros y discípulos en busca de la verdad»<sup>50</sup>.

La verdad compromete al docente universitario, que si le es fiel no puede estancarse en unos apuntes, no puede acomodarse en una labor rutinaria, no puede expresar hasta el hastío la misma idea. El profesor universitario nunca llega al punto de pensar que ahora sólo toca aplicar lo ya sabido, lo ya descubierto, porque nutre continuamente su enseñanza de una investigación que jamás está cerrada<sup>51</sup>. Esto es coherente con la idea expresada por Laín Entralgo: «La Universidad es la Institución que enseña e investiga. Enseña porque tal es su misión fundamental. Investiga porque la calidad y el estilo de su docencia sólo son auténticos cuando el docente y el discente se mueven en el nivel del saber en que éste es verdaderamente actual y, por lo tanto, problemático y creador»<sup>52</sup>.

---

<sup>45</sup> POLO, L. (1994): *El profesor universitario*, Conferencia a Profesores de la Universidad de Piura. (En línea) <http://www.leonardopolo.net/textos/profuniv.htm>.

<sup>46</sup> Ídem.

<sup>47</sup> «Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que sólo deja como última medida el propio yo y sus ganas» (RATZINGER, J., *Homilía en la misa por la elección del Papa*, 18 de abril de 2005).

<sup>48</sup> POLO, L., *El profesor universitario*, cit.

<sup>49</sup> Cfr. BENEDICTO XVI, *Discurso en la Universidad de Ratisbona* (12 de septiembre de 2006).

<sup>50</sup> SÁNCHEZ CÁMARA, I., «La pérdida de la Universidad», en *La Gaceta de los Negocios*, 26-5-2008.

<sup>51</sup> Cfr. POLO, L., *El profesor universitario*, cit.

<sup>52</sup> LAÍN ENTRALGO, P. (1968): *El problema de la Universidad*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, p. 57.

La Universidad no se puede deslizar por una pendiente de simple administración de servicios y procedimientos burocráticos. Debe ser creativa, y para ello debe apoyarse, como siempre ha hecho, en la inteligencia: «Cuando se repasa la historia de la Universidad europea –que imaginamos como una persona, aunque colectiva, viviente– notamos que su trayectoria, sus altos y bajos, su humildad y su esplendor avanzaron paralelamente al entusiasmo que el europeo sintió por la inteligencia. Esto es la causa decisiva de la prosperidad y triunfo gozados por la institución universitaria»<sup>53</sup>.

Bajo la consigna del *aprender a aprender*, la función del profesor universitario aparece en gran medida como la de un facilitador de medios, como un proveedor de instrumentos que el alumno manejará para lograr un adiestramiento autónomo. La insistencia en el empleo y desarrollo de herramientas docentes no debe ahogar el pensamiento brillante ni la inteligencia despierta, que siempre es el mayor estímulo para el aprendizaje. Pero la cuestión de los medios de la educación exige una más profunda reflexión.

Si la aspiración actual es un aprendizaje continuo en el empleo de herramientas que ponen al alcance de la mano el conocimiento, para ello es paradigmático el papel adjudicado a la informática e internet, panaceas actuales de la educación, que parece imposible desarrollar si cada alumno no dispone de un ordenador y de un determinado número de horas de navegación por el ciberespacio. A menudo no queda tan claro por dónde se quiere que navegue ni a qué fin debe destinar su creciente habilidad con los aparatos electrónicos. Lo importante es que aprenda a manejarlos, como quien sabe pasar las páginas de un libro sin llegar a leerlo.

Pero resulta paradójico que en medio de esta entronización de los medios técnicos de aprendizaje, que puede llegar hasta el punto de convertirlos en auténticos fines de la educación, sea simultáneamente posible que otros medios de superior importancia sean postergados de manera escandalosa. Pensemos en el lenguaje, la capacidad de la persona para expresarse con su idioma. Llamar iletrados a gran número de alumnos de los que hoy cursan educación secundaria y superior es llanamente un eufemismo. Hay un batallón de analfabetos que aumenta en progresión no sé si geométrica y que, para asombro y desconsuelo de docentes, avanza año tras año hacia un nuevo curso, sin que su ignorancia galopante constituya lastre ni obstáculo para la obtención de títulos. Tales individuos, no del todo culpables pues el hombre tiende a lo más cómodo si se le permite, acaban arribando a la Universidad, que asiste con estupor a la decadencia de sus clases, pues muchos alumnos son incapaces de comprender un idioma medianamente culto, y se horroriza cuando llega la hora de evaluarlos, dado que la pobreza léxica, la incorrección ortográfica, el caos sintáctico y el estropicio caligráfico hacen imposible reconocer si el alumno ha llegado a aprender algo de lo que se ha presentado ante su intelecto, aún vivo –e impoluto– en su estado de barbarie<sup>54</sup>. Nos

---

<sup>53</sup> ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, cit., p. 177.

<sup>54</sup> «Conozco profesores de historia, filología, ciencias de la información, derecho y economía, que viven deprimidos por la indigencia ortográfica, la gramática oligofrénica y la redacción tartamuda de sus estudiantes universitarios. ¿Cómo discernir si el alumno domina el tema cuando resulta imposible adivinar lo que ha querido decir?» (IWASAKI, F., “Hortografía universitaria”, en *ABC de Sevilla*, 19-6-2003).

preguntamos entonces: ¿No es acaso el lenguaje un medio para el aprendizaje? ¿Cómo merece este desprecio por los gurús de la educación, cómo no se enseña antes a leer y escribir, a hablar, que a jugar con el ordenador? Sin lenguaje, sin dominio del propio idioma, cualquier esfuerzo posterior, por informatizado que esté, será baldío. Sobre todo si, como se ha escrito, «sólo se sabe lo que se sabe decir»<sup>55</sup>. En este sentido, los resultados del más reciente informe PISA, realizado en 2009<sup>56</sup>, no han podido ser más desalentadores para España, porque aunque indican una leve mejoría, seguimos encontrándonos, en cuanto a capacidad lectora de nuestros alumnos de Secundaria, por debajo de la media de la OCDE, y entre los últimos lugares dentro de la lista de países desarrollados. El problema no nos es ajeno, porque con sólo tres años más que los que tenían al ser evaluados, estos alumnos llegarán a la Universidad<sup>57</sup>.

A la pobreza lingüística habría que añadir la proscripción de la memoria, vista como un método rancio de aprendizaje estabular, como un engorde de la mente atiborrada de contenidos que el alumno no comprende ni sabe gestionar. Esos contenidos podrían tener un valor cultural muy valioso, y ser su transmisión la auténtica forma de mantener viva la tradición. Pero visto el aprendizaje memorístico como un procedimiento trasnochado, la tradición o transmisión del conocimiento queda a medio camino de la nada (de una nada digitalizada, eso sí). Es común interpretar que ese acervo cultural está disponible en los libros o mucho más accesible en internet, de modo que no es preciso conservarlo en la mente, pues un simple *clic* sobre el enlace adecuado nos permite conocerlo. De modo que el enfoque moderno de la enseñanza se permite prescindir de la memoria o darle un papel de comparsa, otorgándole una mínima tarea de gestión indicitaria. El fin de la enseñanza no puede consistir, se dice, en que el alumno retenga unos datos que a fin de cuentas están bien conservados en el papel o en el ordenador.

Sin embargo, si lo pensamos bien, resulta que esos contenidos que eran el objeto de la enseñanza tradicional, ese empleo de la memoria, aquella transmisión de la cultura, no constituían solamente fines, sino que eran medios, sí, que permitían al graduado salir al mundo con capacidad para desenvolverse como adulto libre y responsable y, además, seguir aprendiendo, si es esto lo que se pretende. El alumno que fue convencido en su infancia de la bondad de los libros, acaba siendo un voraz lector; al que le mordió el gusanillo de la historia o la filosofía, nunca dejará de preguntarse acerca del porqué de las cosas; el estimulado en la habilidad de la escritura, de la ciencia, del arte podrá ser... lo que quiera.

Delegar la tarea de relacionar, de *vincular*, al ordenador es cómodo, y, bien empleado, puede permitir avances espectaculares al trabajo intelectual. Pero no lo sustituye. A menudo el pensamiento que nos presenta el alumno semeja un *collage* de ideas yuxtapuestas como mayor o menor fortuna, pero no bien armonizadas, ni siquiera ensambladas, porque proceden de un proceso de cortar y pegar que es lo que el recurso informático les permite hacer cuando no poseen en su interior un cimiento cultural propio sobre el que construir su tarea. La memoria, en estos casos, hubiese permitido al

---

<sup>55</sup> AMORÓS AZPILICUETA, J. J., “Oratoria jurídica”, cit., p. 253.

<sup>56</sup> En [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html).

<sup>57</sup> «A juicio de muchos profesores universitarios, la preparación con la que el alumnado ha empezado a llegar a la universidad comienza a ser preocupante...» (RUIZ PAZ, M., *La secta pedagógica*, cit., p. 104).

alumno vincular dentro de sí los nuevos datos y convertirlos en un conocimiento personal que podría expresarse con palabras propias. El conocimiento poseído previamente hilvana así las nuevas ideas y genera caminos no hollados por donde proyectar el esfuerzo del aprendizaje. Sin embargo, cuando la memoria es un campo yermo y el lenguaje un recurso infrautilizado, el conocimiento se agosta rápidamente y las posibilidades creativas se minimizan.

Soy escéptico ante modelos que exhiben entre sus consignas la *gestión* o *manipulación* del conocimiento; me encuentro más bien entre quienes creen que basta y sobra con *saber*, lo que no acabo de ver amarrado con el otro sistema. Si lo que se pretende es un modelo de enseñanza y aprendizaje que asegure un saber vivo, no anquilosado, entonces seguiré afirmando que el verdadero saber (de siempre) no tiene por qué ser pétreo y cerrado, sino que se encuentra en continua confrontación y relación con la realidad, sobre todo si está animado por el afán de *verdad*. Quizá sea la progresiva devaluación de esta última búsqueda en el ámbito universitario lo que impulse a buscar sucedáneos metodológicos para llegar a una “sabiduría” que ni parte de la verdad ni aspira a ella, por descreimiento existencial o convicción ideológica. Comprendo que un relativismo intelectual deba recurrir a continuas revisiones metodológicas para no caer en el desánimo y la abulia que empapan aquello que no se compromete con nada; mientras que desde siempre se ha comprobado que el maestro que se afanaba en el discernimiento de lo verdadero contagiaba sin esfuerzo este entusiasmo a sus discípulos, que a su vez lo convertían en empresa *vital*. No se me podrá convencer de que cualquier actividad definida por la gestión o la profesionalidad contenga más dinamismo, posibilidades y desafíos atrayentes que la que se caracteriza por ser esencialmente *vital*.

La idea de innovación docente, que puede ser usada con justeza si a un profesor le sirve para modificar sus malos hábitos e introduce en su tarea el apoyo de las TIC, resulta irritante si se repite como un mantra o una consigna que no admite alternativas. Y es que no todo lo viejo es malo, ni todo cambio es bueno por definición<sup>58</sup>, y, a riesgo de pecar de conservador, recuerdo cómo Marañón advertía de que los progresos de la técnica, que pueden ser deslumbrantes, también pueden ser insustanciales si pasan de ser medio a convertirse en fin, relajando «la disciplina de nuestro esfuerzo, sin hacernos ganar, intelectualmente, nada»<sup>59</sup>. Entramos en el terreno de lo ideológico si se pretende que hay que cambiar la forma de enseñar en la Universidad de forma imperativa en todos los casos, sin valorar el trabajo de un profesor que a lo mejor hace tiempo dio con la clave de una buena docencia, o si simplemente se trata de un sabio que, sin someterse a nuevas prácticas ni utilizar modernas tecnologías, consigue que sus alumnos aprendan gracias a dones que no están al alcance del común de los mortales. El vicio del paradigma de la innovación se detecta por tanto en dos polos: el del *igualitarismo* que desprecia lo genial y quiere para todos los profesores un método adocenado; y el *tecnologismo* que cree verificar una docencia de calidad por el simple manejo de

---

<sup>58</sup> Quiero recordar el falso prestigio del término cambio, denunciado reiteradamente por el Profesor López Quintás: «Dar por hecho que *cambio* equivale a *progreso*, en el sentido positivo de este vocablo, es una precipitación frívola» (LÓPEZ QUINTÁS, A., *La manipulación del hombre a través del lenguaje*, en <http://www.padre-nuestro.org/uploads/La%20manipulaci%C3%B3n%20del%20lenguaje%20-%20Alfonso%20L%C3%B3pez%20Quint%C3%A1s.pdf>).

<sup>59</sup> Cfr. MARAÑÓN, G. (1973): *Raíz y decoro de España*, Espasa-Calpe, 4ª ed., Madrid, pp. 28-29.

herramientas informáticas que en sí mismas no garantizan el aprendizaje (esta creencia está tan extendida que se despilfarran desde la Administración regalando ordenadores a discreción, incluso a quienes apenas saben leer o escribir; también se observa al profesor esclavo del *power point*, que proyecta todo su discurso en una pantalla, clase tras clase, y cree estar innovando, y hasta enseñando).

Es prioritario enseñar a pensar, a encontrar el por qué de las instituciones o de las respuestas jurídicas (si lo hay); en definitiva, inculcar el gusto por el pensamiento y la reflexión, que para resultar contagioso debe haberlo disfrutado primero el docente<sup>60</sup>. Convertirlo en una disciplina –lo que nos devuelve al desarrollo de las destrezas, al aprendizaje: ¿qué aprendizaje puede ser anterior al de pensar cabalmente por uno mismo?–, incitar al alumno a continuar este esfuerzo siempre, a no contentarse con la primera y fácil respuesta, sino insistirle, como hacía Ortega con sus discípulos: «Siga usted pensando»<sup>61</sup>; y así una y otra vez, poniendo cada vez un poco más arriba el listón, más cerca de la verdad y la justicia, que deben ser los referentes del jurista. Esta labor debe empezarse desde el principio, sin tiempo que perder: «[L]os profesores de los primeros cursos del grado debieran, respetando por supuesto la libertad de cátedra, mostrar la metodología de esta técnica docente para que los alumnos puedan, si quieren, deslizarse por este atractivo mundo de la argumentación, de la lógica, de la racionalidad que tan necesario es en este tiempo en el que la manipulación y el autoritarismo, siquiera bajo fórmulas de algodón, domina, y de qué manera, el espacio público, y también, en ciertas ocasiones, el mundo académico»<sup>62</sup>. Así se podrá ayudar al alumno a liberarse de la manipulación, de los prejuicios y de la plaga de lo políticamente correcto, para tomar decisiones libres y comprometidas conforme a la razón y el buen juicio que lo lleven a vincularse y aspirar *a lo mejor*. Es una digna tarea a altura de la Universidad y de sus profesores.

La responsabilidad se impone todavía más si empleamos los altos nombres de maestro y discípulo, paradigma de la transmisión del saber, de la continuidad de la investigación y, por qué no decirlo, del crecimiento en humanidad. Me parece oportuno, en este contexto, citar algunas sabias palabras del Profesor Morales sobre la relación entre maestro y discípulo: «Maestro es el que domina una materia o un oficio. Pero es ante todo un ser humano con luces y experiencia. Debe por lo tanto enseñar humanidad. Ningún éxito en otros aspectos de su acción llegará a compensar del todo el fracaso o la omisión de enseñar al discípulo a ser verdaderamente humano»<sup>63</sup>.

Por otro lado, las tensiones que habitualmente se han denunciado entre investigación y docencia, como si el empeño en la primera supusiera el necesario abandono de la segunda, o viceversa, parten de la ignorancia de que la tarea del profesor universitario

---

<sup>60</sup> Cfr. RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., “La reflexión en la enseñanza del Derecho”, cit., p. 204.

<sup>61</sup> «Hay que *seguir pensando*, como Ortega pedía cuando se le decía algo que no estaba del todo mal» (MARIAS, J. [1983]: *Ortega, las trayectorias*, Alianza Editorial. Madrid, p. 506).

<sup>62</sup> RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J., “La reflexión en la enseñanza del Derecho”, cit., p. 207.

<sup>63</sup> MORALES, J. (2005): “Maestros y discípulos”, en *Scripta Theologica*, 37, p. 609.

sólo se comprende en su integridad con la asunción de ambas dimensiones<sup>64</sup>. Mientras que la función investigadora no es la más característica ni la de mayor volumen de la Universidad, e incluso puede ejercerse fuera de ella, es indudable que vivifica a las demás. Por su parte, la docencia constituye el torso general de la Universidad, que consiste en ella, y el resto sirve para hacerla posible<sup>65</sup>.

Pero la docencia universitaria va íntimamente ligada a la investigación, como tantas veces se ha tenido que recordar. En este sentido, los interrogantes planteados en la docencia pueden ser un acicate para la investigación, así como también lo es la responsabilidad del profesor que no petrifica su temario para repetirlo eternamente. Por otra parte, la investigación ha de revertir sus resultados de forma directa o indirecta en la docencia, además de hacerlo en los foros puramente científicos; así resulta enriquecedora también para los alumnos, no sólo en cuanto al fondo, sino quizá más principalmente respecto del método, pues la argumentación jurídica, que se desarrolla a través de la labor investigadora, libera su eficacia formativa a través de la docencia, dotando al alumno de un instrumento esencial para el cultivo de las capacidades propias del Derecho. El investigador vocacional, además, lleva su afán inquisitivo a todos los campos, y en todos ellos recoge frutos, por lo que acaba proyectando también su investigación sobre la docencia, en la forma que hoy llamamos innovación docente. En definitiva, «[d]ocencia e investigación (así entendidas) se alimentan recíprocamente, conviven compartiendo una infinidad de vasos comunicantes»<sup>66</sup>. En este sentido, la investigación sobre la propia docencia se convierte en una forma de vincular las funciones investigadora y docente, para evitar la frecuente disociación que se da en la labor del profesor universitario<sup>67</sup>.

Otro aspecto interesa mencionar respecto a la tarea investigadora. Fuera de las ciencias experimentales (aunque también en ellas, recordemos a Cajal), la figura del investigador, del estudioso, ha sido la de un personaje solitario, cuya obligada reclusión era el tributo para el logro científico, para el trabajo bien hecho. La moderna Universidad, o mejor sus responsables políticos, exige que la investigación se haga en equipo como requisito para obtener financiación, y esto sin distinción de ramas científicas. El grupo investigador se convierte en una necesidad si un profesor universitario quiere ver reconocidos sus esfuerzos por investigar, si espera algún dinero

<sup>64</sup> Cfr. LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 30. Tal vez no sea ignorancia y sí una intención aprovechada la que, en el borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador, estimula la separación entre docencia e investigación, dibujando distintos perfiles de profesorado, lo que ha sido protestado en un manifiesto firmado por cientos de profesores de las universidades españolas: <http://www.peticionpublica.es/?pi=EstatPDI>.

<sup>65</sup> Cfr. MARÍAS, J. (1953): *La Universidad, realidad problemática*, Cruz del Sur, Santiago de Chile, p. 38. Sin embargo, Marías prefiere no hablar de investigación: «La palabra investigación está demasiado cargada de resonancias de laboratorio o de seminario filológico; es decir, pesa en ella excesivamente el aspecto “técnico” del trabajo, la idea de “taller”. Con demasiada frecuencia, la “investigación” no es más que el sucedáneo de lo que llamo vida intelectual creadora» (ibídem, p. 37).

<sup>66</sup> LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 31.

<sup>67</sup> Cfr. SALOMÓN SANCHO, L., DELGADO GARCÍA, A. M.<sup>a</sup>, y OLIVER CUELLO, R. (2007): “La formación jurídica en el futuro contexto universitario europeo”, en VV. AA. (D. García San José, coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, p. 36.

para afrontar sus trabajos, si quiere ayudarse de un becario, etc. Pero el sistema me parece criticable, sobre todo si volvemos un momento la vista al más ilustre pasado para contemplar la obra, a menudo ingente, de investigadores que no tuvieron otra compañía que su tesón, y que pese a ello alcanzaron logros inmortales. Otra vez, las ciencias jurídicas son asimiladas, en su perjuicio, a las que se desarrollan en laboratorios, haciendo traslación a aquellas de los métodos de trabajo de estos. Esto garantiza que se publicará, sí, porque habrá dinero; pero no asegura que el resultado obtenido merezca realmente la pena, porque en nuestras disciplinas lo común es que el trabajo sea naturalmente individual, y lo colectivo casi nunca pase de ser un compendio de individualidades<sup>68</sup>.

Además, el profesor universitario no puede descuidar la divulgación de su conocimiento a toda la sociedad. Identifico la tarea divulgativa con lo que decía Ortega: «La Universidad tiene que estar también abierta a la plena actualidad; más aún, tiene que estar en medio de ella, sumergida en ella. [...] [P]orque la vida pública necesita urgentemente la intervención en ella de la Universidad como tal»<sup>69</sup>. Y, para ello, «tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio –cultural, profesional o científico–. De este modo no será una institución sólo para estudiantes [...], sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un “poder espiritual” superior frente a la Prensa»<sup>70</sup>. Yo matizaría que esto se puede hacer también *desde la Prensa*, como el mismo Ortega hizo, a modo de lo que hoy se llama “transferencia del conocimiento”, pero de forma desinteresada (es decir, sin recompensas económicas o académicas).

También Polo se ha referido a esta actividad, de forma más cercana a lo que estoy expresando: «Un profesor universitario también puede publicar libros de divulgación, artículos en los periódicos, si tiene talento literario puede poner sus conocimientos en forma retórica, de manera que una mentalidad menos cultivada los entienda»<sup>71</sup>. Esta actividad se relaciona con la investigación, porque creo que sin que previamente exista ésta no hay nada de lo que hacer partícipe al resto de la sociedad. Sin embargo, la dimensión docente también se manifiesta en la forma de hacer llegar el pensamiento aquilatado a quienes no tienen una formación especializada: el profesor que divulga su conocimiento trata de enseñar, hacer ver algo que considera importante para la generalidad de las personas. Si quiere que su aportación sea recibida y aprendida – aunque sea a modo de propuesta a tomar en consideración– deberá emplear las dotes y métodos propios del maestro. Por tanto, en la divulgación vuelven a encontrarse las dimensiones investigadora y docente del profesor universitario, que entiendo que nunca

---

<sup>68</sup> Cfr. SOSA WAGNER, F. (2004): *El mito de la autonomía universitaria*, Thomson-Civitas, Madrid, pp. 153-155. «La formación de los juristas es un fenómeno individualista porque su trabajo será individual» (BALDUS, C., “Calidad: ¿para qué, para quién?, cit., p. 18). No obstante, Marías afirma: «El mundo actual es sobrado complejo para que pueda abandonarse a la inspiración de los individuos; la cantidad y el coste de todo hace utópico el confiar en lo que, por otra parte, es decisivo: la iniciativa individual» (MARIAS, J., *La Universidad, realidad problemática*, cit., pp. 41-42).

<sup>69</sup> ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, cit., p. 77.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>71</sup> POLO, L., *El profesor universitario*, cit.

deberían estar separadas, porque el verdadero saber exige, por su naturaleza, el ser compartido con los demás.

Hay que tener presente la dimensión cultural de la tarea universitaria para que esta actividad *extra muros* no resulte chocante, como si fuera ajena a la misión universitaria. Resulta alarmante que se sitúe el lugar de la Universidad solamente en el ámbito educativo, mientras lo pierde en el cultural, donde debería ser también protagonista si es verdaderamente creativa. Si el profesor universitario hace su contribución a la cultura, aquella no puede quedar constreñida a las aulas o a las revistas especializadas, donde sólo unos pocos –y, a veces, *nadie*– llegan a tener conocimiento de ella. Debe llegar más allá, comunicarse a todos, no para que la Universidad sea *útil* a la sociedad<sup>72</sup> –si la institución universitaria se supedita a la utilidad, morirá como tal–, sino para ser *social*, parte integrante y fundamental de la vida de los hombres que viven en comunidad.

#### 4. Conclusión

Es bueno que la carrera académica sea el resultado de una vocación intelectual más antigua que la condición de profesor, aunque el ejercicio de la docencia y la investigación en la Universidad contribuyan a iluminar sus perfiles y a abrirle horizontes que estaban latentes. Creo inspiradoras unas palabras del maestro Julián Marías en las que explica su vida intelectual, porque considero que contienen la esencia de lo que significa ser profesor universitario: «En primer lugar, lo que me ha importado es *entender*, saber a qué atenerme, estar en claro. He encontrado esencial el elemento de *fruición*, de goce en esa iluminación que a veces se consigue; en suma, de placer intelectual. Además, la necesidad de *expresión*, de formulación de lo visto, mediante la palabra hablada o escrita. Finalmente, hacer *participar* a otros de todo ello, llevarles la claridad lograda, suscitar en ellos el pensamiento»<sup>73</sup>.

Entiendo que el aspecto personal de la vocación universitaria no se traduce al contexto actual únicamente, como algunos interpretan a la luz de Bolonia, como un titánico esfuerzo de reconversión metodológica y de inmolación a las exigencias del trato personalizado. Desde mi punto de vista debe ser, en primer lugar, una *fidelidad indesmayable a la verdad*, y esto debe impulsar e impregnar todo lo demás. La verdad es, por otra parte, inabarcable, y por eso la tarea del profesor universitario nunca cesa ni está terminada. Con la verdad como objetivo, todo lo demás es mero instrumento, la calidad vendrá de suyo, con o sin evaluaciones externas, y la innovación convivirá con la tradición sin forzar las cosas. Sin ella, el derroche de medios sólo produce fuegos de artificio, el discurso únicamente araña la superficie de las cosas, y los conceptos se presentan desenraizados y huecos. El compromiso con la verdad es clave en esta visión de la Universidad.

---

<sup>72</sup> «El utilitarismo proporciona ciertamente mejor agudeza para percibir algunas cosas, pero es a costa de estrechar el horizonte vital. Cuanto más desprendida de intereses prácticos sea nuestra visión más amplio y múltiple será nuestro contorno» (ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, cit., p. 133).

<sup>73</sup> MARÍAS, J. (1989): *Una vida presente. Memorias 2*, Alianza Editorial, Madrid, p. 78.

