

LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS ENTRE PASADO Y FUTURO: REFLEXIONES PERSONALES SOBRE LA IMPLANTACIÓN DEL EEES

Antonio Lazari*

Sumario: I. LÍMITES E IMPULSOS AL ESPACIO EUROPEO DE CONOCIMIENTO. II. DE EUROPA A SEVILLA: LA APLICACIÓN INDIVIDUALIZADA DEL SISTEMA DEL EUROCRÉDITO. III. A MODO DE CONCLUSIÓN: DE BOLONIA A BOLONIA.

I. LÍMITES E IMPULSOS AL ESPACIO EUROPEO DE CONOCIMIENTO

Los interrogantes que genera una atenta lectura de unas recientes publicaciones en torno al estado actual de la universidad europea ofrecen el punto de partida para una serie de reflexiones personales sobre la implantación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior¹. Por un lado, la *universitas* europea es el blanco de argumentadas críticas convergentes todas hacia su obsoleto planteamiento de fondo²; por otro, es indudable que las instituciones de la Unión Europea han manifestado, y manifiestan, un extraordinario interés por adecuar el sistema de educación superior a la llamada ‘sociedad del conocimiento’, la cumbre de Lisboa 2000 *docet*³.

La Europa actual, la Unión Europea, no es sólo un *monstruum* económico, sino es el resultado evidente, como afirma García de Enterría, de “la libre circulación de las ideas y de las técnicas jurídicas que esta segunda mitad de siglo ha consagrado, junto a la libre circulación de las personas, los bienes, los capitales y los servicios”.

* Profesor Investigador Universidad Pablo de Olavide- Sevilla.

© Antonio Lazari. Todos los derechos reservados.

¹ R. Lambert – N. Butler, *The future of European universities: Renaissance or decay?*, Centre for European Reform, Julio 2006; fuera de la esfera europea, se aconseja el sugestivo artículo S. Malo, *El Proceso Bolonia y la educación superior en América Latina*, en *Foreign Affairs En Español*, Abril-Junio 2005; AA.VV., *Higher Education in Latin America. The International Dimension*, editado por Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocely Gacel-Avila y Jane Knight, Banco Mundial, 2005.

² Una reciente aportación al tema procede de R. Daherendorf, *Decadencia o Renacimiento?*, en *La Vanguardia*, 9 de julio 2006: “Al igual que en muchos otros sentidos, las universidades no sólo de Europa, sino también de Japón, Corea del Sur y los países en desarrollo, incluyendo China e India, deben suavizar las estructuras y los hábitos rígidos para evitar la decadencia y nutrir un renacimiento”.

³ “There are few things European leaders like better than talking about their plans for turning Europe into the world's most competitive “knowledge-based economy” by the end of this decade. The aim was first laid out at the EU's summit in Lisbon in March 2000 and has been repeated with hypnotic fervour ever since”; A. Wooldridge, *Head in the clouds*, en *The Economist*, 8 de septiembre 2005.

Para alcanzar la libre circulación de trabajadores es indispensable la implantación de intercambios entre sujetos pertenecientes a los distintos sistemas laborales de los Países miembros de la Unión Europea. El escollo de mayor calado en la realización del derecho de establecimiento y de la libre circulación de servicios, es decir la realización de la libertad de circulación de los trabajadores por cuenta propia, reside en la heterogeneidad de las concepciones y los requisitos normativos de algunas profesiones⁴. Surge inmediata y necesaria la exigencia de facilitar el intercambio de vivencias entre varios ordenamientos académicos con el fin de hacer adquirir una visión más amplia del mercado europeo. En esta perspectiva se sitúa el origen del Programa Erasmus, galardonado en 2004 con el Príncipe de Asturias a la Cooperación Internacional con la motivación de ser “uno de los proyectos de cooperación internacional más importantes de la historia de la humanidad”.

El nexo lógico y temporal entre este novedoso programa y la instalación de un sistema único de educación superior está a la vista y ha sido subrayado por Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea. “Sin Erasmus, no habría habido proceso de Bolonia. Sin esos centenares de miles de estudiantes Erasmus, no creo que la declaración de Bolonia hubiera podido adoptarse ni concretarse”. Es obvio que un cuadro hagiográfico de la situación no reflejaría la realidad de la actual situación académica en el marco del mercado interior europeo: el programa Erasmus y las dificultades que ello entraña han empujado fuertemente el nacimiento de un programa único de educación europeo. Al éxito indiscutible de esta iniciativa hay que asociar ineludiblemente las dificultades encontradas en la homologación de las asignaturas cursadas en un sistema considerado extranjero y las aún más arduas complicaciones relativas con la sucesiva homologación de títulos; asunto en el que ha tenido que intervenir recientemente incluso el Tribunal Supremo español⁵.

La Europa de los ciudadanos y de las ideas, pues, no presenta un fresco tan límpidamente positivo como se podría pensar. Quien a través del programa Erasmus había recibido el primer impulso al conocimiento de otros ordenamientos y culturas se halla a menudo ante una situación desconsoladora en la que la mayoría decide apartar sus aspiraciones de insertarse en el modelo laboral de un Estado miembro de la Unión Europea. Tal variedad de inconvenientes administrativos surge directamente de la heterogeneidad de modelos laborales de los Estados miembros soportable en una Europa poco propensa a los intercambios de ciudadanos. Esta situación de *impasse* era entonces intolerable en la Europa del siglo XX. La libre circulación de profesionales parecía regida más por un régimen de Derecho Internacional que por una disciplina propia de una Organización Internacional tendente a la integración entre Estados. Las trayectorias personal e institucional-política delata ambas con claridad la insostenibilidad de este régimen de corte internacional y la necesidad de una solución más cercana a las exigencias de un profundo giro copernicano en la regulación del flujo de trabajadores por cuenta propia. Sostiene la Comisaria Viviane Reding: “El movimiento genera movimiento. El "fenómeno ERASMUS" evidenció la necesidad de

⁴ Cfr. AA.VV., *Derecho comunitario material*, coord. por José Martín Pérez de Nanclares, Manuel López Escudero y otros, MacGraw Hill, Madrid, 2000.

⁵ Sentencia Tribunal Supremo, de 16 de Mayo de 2006.

una convergencia más amplia de los sistemas de enseñanza superior, de una mayor transparencia de los métodos y de una adecuada homologación de los títulos. Y esto generó, como consecuencia, una auténtica dinámica de cambio en el seno de las universidades y de los sistemas de enseñanza superior en Europa”.

Se fragua en esta óptica en un primer momento la Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), en París en mayo 1998; luego la fundamental Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia de junio del año siguiente; y finalmente las conferencias de Praga, Berlín y Bergen. Todos los documentos relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior, bien de procedencia comunitaria (véase las comunicaciones de la Comisión “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa” y “El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento”) bien interna (Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado; Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado; Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título) aclaran, en última instancia, la exigencia profundamente concienciada y unánimemente compartida de acometer un profundo cambio de la Europa de tipo internacionalista en los intercambios limitados y obstaculizados a la Europa de la integración.

Sin embargo, el proceso de acercamiento entre legislaciones tan distintas no recorre el camino de la asunción de obligaciones jurídicas vinculantes, instrumental propio del Derecho Comunitario, sino recurriendo a los instrumentos del Derecho Internacional con un pronunciado carácter político. “Básicamente, se trata entonces de compromisos políticos sobre objetivos que se van perfilando progresivamente, y que motivan posteriormente la adopción en paralelo en los 45 Estados participantes de una normativa interna similar y concertada”⁶. A la exigencia funcional del mercado interior en la Unión Europea se contraponen la heterogeneidad de los sistemas universitarios de formación en los Países de la Unión Europea y de los otros Países que forman parte del EEES. La herramienta política manejada en situaciones de extrema variedad no puede ser la uniformación completa de un único modelo supranacional, sino la convergencia progresiva de legislaciones estatales adoptada, en este supuesto, según el compás típico del Derecho Internacional Público. Con el fin de obtener el progresivo acercamiento de las legislaciones nacionales se ha plasmado un modelo académico no ya basado en la predominancia de la comunicación de conocimientos, de la transmisión de información

⁶ Cfr. A. Del Valle Gálvez, *El espacio europeo de educación superior -planteamiento y perspectivas*, en 11 *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 2006.

y de la prueba de su posesión mediante exámenes. Asimismo, se concibe la unidad de medida no en términos de horas lectivas del profesor, sino en número de horas trabajadas por el alumno.

II. DE EUROPA A SEVILLA: LA APLICACIÓN INDIVIDUALIZADA DEL SISTEMA DEL EUROCRÉDITO

El novedoso planteamiento del EEES introducido por vía ajena al Derecho Comunitario en términos políticos ha empezado a calar profundamente bien en el plano periodístico⁷ bien en las organizaciones docentes⁸ y de los alumnos, bien finalmente en la elaboración individualizada de los programas de las asignaturas. Función iluminante a este propósito ha cobrado la realización en las nueve Universidades andaluzas de una Guía Docente Común para las Áreas de Derecho Internacional Privado y de Derecho Internacional Público. La Guía Docente proporciona unas coordenadas esenciales contemplando unos contenidos mínimos del programa de la asignatura, una bibliografía básica, unas competencias generales y específicas, un método docente y un paradigma de exámenes. Conjuntamente a los profesores del Área de Derecho Internacional de la Universidad “Pablo de Olavide”, se procedió a elaborar las fichas de asignaturas según los parámetros generales ya previstos en la Guía Docente Común, especificando los datos de las asignaturas de Instituciones de Derecho Comunitario y de Derecho Internacional Público, los datos del profesor y los datos específicos de la asignatura. En este apartado se han detalladamente especificado los descriptores, los prerrequisitos (en el caso de la asignatura de Instituciones de Derecho Comunitario se ha considerado particularmente conveniente tener conocimientos jurídicos previos de Derecho Internacional Público), el contexto dentro de la titulación, recomendaciones dirigidas a los estudiantes, las competencias transversales y específicas, los objetivos, la metodología, la bibliografía actualizada con referencia a manuales y artículos españoles y extranjeros: finalmente se ha trazado la evolución temporal del temario mediante un minucioso cronograma. En la fase de elaboración del plan docente, de acuerdo con los docentes del Área se ha procedido a una reducción de la extensión de los programas, de manera que se han adelgazado evidentemente los fundamentos teóricos reales de la disciplina. La estrategia en este sentido ha consistido, por un lado, asegurar el conocimiento del núcleo imprescindible de las materias para permitir el aprendizaje del alumno y, por otro, capacitarlo para saber analizar e interrelacionar temas del programa.

Durante el año académico la realización de las clases se ha basado en la exposición oral del temario recurriendo siempre a soporte informático del programa *Power Point* a fin de señalar las partes de la lección mayormente significativas o eventualmente arduas a comprender.

⁷ Cfr., *Las universidades podrán hacer coincidir sus planes de estudio*, en *El Mundo*, 26 enero de 2006; *Las facultades de derecho andaluzas aprueban las guías docentes comunes para la implantación del eurocrédito*, en *Universia*, 17 de febrero del 2004; M. Salazar Peña, *Por el cambio de verdad*, en *El País*, 26 de mayo de 2006. _

⁸ Cfr. Revista de Educación, número 337 (Año 2005, Mayo-Agosto), Convergencia Europea, MONOGRÁFICO.

Junto a la importancia de los contenidos, en todo momento me ha interesado familiarizar al estudiante con los procedimientos y métodos de trabajo que lo capaciten para identificar problemas y saber resolverlos críticamente. Las clases de Derecho Internacional Público e Instituciones de Derecho Comunitario han estado connotadas por su rasgo problemático, tratando de evidenciar las cuestiones existentes en el panorama actual mundial y europeo e interrelacionando con frecuencia bien las dos asignaturas bien partes del temario de las mismas. Se ha tratado no sólo de facilitar directamente el contenido teórico que debe retenerse, sino también explicitar el procedimiento de formulación de la exposición. He podido notar cómo progresivamente una buena parte del alumnado asistente a clase empezaba a habituarse a este procedimiento, reproduciéndolo implícitamente en el desarrollo de contenidos, formulación de conclusiones, expresiones verbales y desarrollo de debates. Por eso, se ha fomentado desde ya las primeras clases la búsqueda concienzuda de información jurídica mediante las fuentes tradicionales e Internet, accediendo los alumnos a las bases de datos bibliográficas, legales y jurisprudenciales, públicas o privadas.

La visión funcional de la teoría se ha visto integrada con las actividades docentes de sentido y contenido práctico bien mediante las horas de comentario de sentencias, máxime de reciente publicación, y artículos bien mediante las horas dedicadas a los seminarios. En este último ámbito se ha podido contar con la participación - bajo la forma de charlas con los alumnos - de catedráticos de reconocido prestigio que han enriquecido los elementos básicos explicados en sede teórica. El comentario de textos periodísticos y su exposición por parte de grupos de estudiantes ha atraído la curiosidad de los alumnos hacia la realidad que les rodea, amén de desarrollar una actitud crítica hacia el Derecho Internacional y el Derecho Comunitario.

La participación de los alumnos en los seminarios y las prácticas se ha revelado muy satisfactoria, también porque ha sido concebida en todo momento como una prolongación lógica de las anteriores clases. Se ha tratado de proporcionar una idea de la enseñanza no compartimentalizada en clases prácticas, teóricas y seminarios sino al contrario como un *continuum* docente a la par del sistema evaluativo. La elaboración de la tarea docente, además, ha sido fruto de la continua y proficua interacción entre los tres profesores del Área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales a lo largo del curso académico. Las frecuentes reuniones de Área han contribuido a determinar parámetros valorativos homogéneos amén de intercambiar opiniones y plantear cuestiones acerca de la evolución de la docencia.

Esta nueva concepción de la docencia no tiene sólo un aspecto cuantitativo, esto es, integrar contenidos procedimentales y actitudinales a los conceptuales, sino que incluye, además, una dimensión cualitativa de una mayor dinámica colaboradora entre docente y discente, que sólo en algunas ocasiones he podido lograr.

Finalmente, en la fase de evaluación se ha tratado de relativizar la importancia del examen, si bien se ha tenido en debida cuenta la persistencia en los alumnos de la concepción del examen final como único método de evaluación. Se es conciente que progresivamente la evaluación basada en el examen está destinada a reducirse de forma

muy sustancial. Sin embargo, la actual situación transitoria más bien conceptual que normativa hace que se deban tener en cuenta factores relacionados con el antiguo régimen normativo⁹. Se ha registrado, igualmente, un malestar evidentemente manifestado por los alumnos en la propia colocación temporal de los exámenes que hace materialmente imposible abordar con plena disponibilidad la preparación al examen. Se ha apreciado un elevado grado de participación en el proceso de aprendizaje en los alumnos asistentes a clase: es decir, reducido a meras cifras, el 90% de los asistentes ha aprobado la asignatura, manifestando no sólo una discreta habilidad para analizar información, interpretarla y valorarla, sino también un elevado espíritu crítico. La incorporación de medios informáticos en el proceso de evaluación, como la página del aula virtual, ha contribuido enormemente en la comprobación continua del nivel de participación y del desarrollo del espíritu crítico del alumno. A menudo se ha tratado de motivar a los alumnos más escépticos hacia el ordenamiento internacional para que fundamenten su postura a través de argumentaciones más propiamente jurídicas¹⁰.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN: DE BOLONIA A BOLONIA.

Se ha justamente sostenido que “ el problema [...] no se resuelve sustituyendo vetustas prácticas decimonónicas, basadas en la transmisión de un conocimiento en manos del todopoderoso profesor de la asignatura, por la última moda educativa basada en el desarrollo de las capacidades y competencias del alumnado ”¹¹.

La implantación del llamado espacio europeo de conocimiento determinará con toda probabilidad una serie de efectos positivos que he experimentado personalmente. En el marco de los vigentes planes de estudios la acreditación de las respectivas titulaciones incentivará el flujo de universitarios entre las universidades europeas que cumplan este requisito, que se concretará en el *suplemento europeo al título*. Los obstáculos de orden burocrático que han constelado mi experiencia profesional y que representan actualmente el límite de mayor calado a la libre circulación de profesionales en Europa deberían desaparecer paulatinamente. En la perspectiva comunitaria el EEES impulsa la formación superior hacia el cambio de convergencia universitaria sobre la base de un reconocimiento mutuo de las técnicas aplicadas de la formación. En este proceso de

⁹ V. Luis Gutiérrez Castillo, *Reflexiones sobre la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la metodología docente del Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales*, en *Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, Nº. 1, 2003, pags. 229-243

¹⁰ Mi postura doctrinal y docente acerca del Derecho Internacional y el Derecho Comunitario se aproxima a las opiniones más desmitificadoras. Sobre este tema cfr. I. Forcada, *El ordenamiento jurídico internacional entre el caos y el orden: consecuencias de la fragmentación del “sistema” para una docencia socialmente significativa*, en *Rev. Elect. Estudios Inter.*, 2006; IDEM, *La enseñanza del derecho internacional público en España: una perspectiva desde el “análisis crítico del discurso”*, ibidem, 2001.

¹¹ I. Forcada, *El ordenamiento jurídico internacional entre el caos y el orden: consecuencias de la fragmentación del “sistema” para una docencia socialmente significativa*, en *Rev. Elect. Estudios Inter.*, 2006.

acercamiento progresivo cobra un papel relevante la estructura universitaria que dispone de un margen de autonomía incluso superior a las variables políticas gubernamentales¹². Además es innegable que todo cambio es ocasión de renovación de las estructuras ya sedimentadas¹³.

En la experiencia docente del pasado año académico se han registrado avances en la dirección de una mayor participación de una gran mayoría de los alumnos y de una respuesta activa a los impulsos constantemente creados a lo largo del curso. En definitiva, gracias a esta novedad docente se ha reforzado la capacidad de cada estudiante para comprender y gobernar su propio proceso de “aprender a aprender”. Además, se ha contribuido a consolidar el proceso de conocimiento de las herramientas cognitivas del Derecho, es decir las fuentes normativas tradicionales presentes en la biblioteca y los instrumentos telemáticos de la Red¹⁴. El logro de mayor alcance, sin embargo, se encuentra probablemente en la capacidad crítica madurada por una nutrida parte de alumnos bien en la relación con las temáticas subyacentes al Derecho Internacional Público y del Derecho Comunitario bien con el significado actual del propio Derecho. Las discusiones acerca de la función real del Derecho Internacional en el panorama planetario actual y el papel de las instituciones de la Unión Europea han constelado constantemente las clases de las asignaturas en cuestión. La “incoherencia conceptual” del Derecho Internacional Público¹⁵ se ha transformado en una oportunidad para constatar en la práctica diaria su función y grado de efectividad, mientras que su propensión a la verificación empírica de los hechos ha favorecido el aprendizaje crítico de la asignatura y del Derecho en general. Gracias a una revisión profunda de los conceptos básicos del Derecho Internacional, más propenso *per se* a desnudar los mitos del Derecho, algunos discentes han logrado criticar con conocimiento de causa la evolución actual de las relaciones internacionales y la dinámica evolutiva de la Unión Europea. Por un lado, los límites históricos del Derecho Internacional Público, su falta de eficacia real y, por otro, la novedad conceptual del Derecho Comunitario, su capacidad de imponer progresivamente un parámetro jurídico a las reivindicaciones estatales han proporcionado a las dos asignaturas un *quid novum*, atrayendo la atención de la mayoría de los alumnos. Se ha tratado, por otro lado, de evitar la “compartimentalización” de las dos asignaturas mencionando continuamente las

¹² Cfr J. Rué Domingo, *Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 2004, 189 ss.

¹³ Sobre el tema cfr. M. Sola Fernández, *La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 2004, 92. Un informe reciente de las universidades andaluzas, elaborado por el director de la UCUA, Manuel Barbancho, subraya el hecho de que se estudia para aprobar y no para aprender, que el método por excelencia sigue siendo la transmisión de información, que los planes de estudio están sobrecargados de materias y éstas de contenidos, que el alumnado participa poco en la vida académica y política universitaria, que la tutoría es más formal que real, que escasean las prácticas y por el contrario los contenidos son marcadamente teóricos, que el examen es todavía el instrumento de evaluación por excelencia.

¹⁴ D. Ignacio García San José, *Posibilidades y retos de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional*, en *Anuario de derecho internacional*, Nº 16, 2000, pags. 377-392.

¹⁵ J. A. Pueyo Losa, *Reflexiones sobre la enseñanza del derecho internacional público*, en *Anuario de la Facultad de Derecho*, Nº 5, 1987, pags. 303-352

interacciones institucionales y conceptuales entre ellas (por ejemplo en el ámbito de la responsabilidad del Estado, del principio de eficacia, de supremacía, etc.)¹⁶. En última instancia, la comprensión crítica del paradigma jurídico del Derecho Internacional, su distinción conceptual del Derecho interno y del Derecho de la Unión Europea ha representado un auténtico éxito en la impartición de la docencia en el pasado curso académico.

Sin embargo, la adquisición de una visión crítica del Derecho obedece sólo en parte a la innovación introducida con el nuevo plan docente: la novedades institucionales han ofrecido las condiciones para profundizar temáticas anteriormente maduras en otros ámbitos. Mis estancias en el extranjero han reforzado en mí la necesidad de desnudar al Rey, de subrayar sin rémoras los límites intrínsecos del Derecho.

Las primeras objeciones acerca del experimento piloto del pasado curso se refieren a la necesidad de reducir el número de alumnos por cada docente. Se trata de una reflexión banal, pero es indudable que el seguimiento demandado por los nuevos parámetros docentes impone un volumen de trabajo y una atención inviables si se tuvieran que mantener el actual ratio de alumnos/docente. Sería, además, conveniente una mayor colaboración entre profesores de distintas áreas a fin de conseguir una interdisciplinariedad real en los contenidos de cada asignatura y en el desenvolvimiento del propio proceso de aprendizaje.

Pero más allá de los inevitables ajustes institucionales y de los corsés burocráticos es necesario desmitificar los rígidos esquemas decretados a partir de la Declaración de Bolonia¹⁷. ¿En qué consiste realmente la novedad de la implantación del EEES? ¿Es la realización práctica del EEES un *quid novum* en el ámbito universitario? En parte es absolutamente cierto que la apertura conceptual entrañada por la nueva técnica de enseñanza demanda una más mirada organización docente, una renovada participación del docente y del discente en la consecución de un nivel de aprendizaje permanente y una mayor atención a la vertiente de la empleabilidad laboral. Sin embargo, hay que efectuar una reflexión basada en dos órdenes de ideas: personal y estructural. Desde el primer punto de vista, por lo menos desde mi limitada experiencia docente, la actitud del *magíster* no ha cambiado radicalmente en virtud de una imposición normativa¹⁸. El

¹⁶ Cfr. O. Casanovas i La Rosa, *La enseñanza del Derecho Internacional Público: la organización actual de las universidades españolas. Iberoamérica ante los procesos de integración*, en *Actas de las XVIII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, Cáceres 1999, Madrid, B.O.E., Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales, 2000, 341-354.

¹⁷ Cfr, a modo de ejemplo las conclusiones del *I Encuentro Internacional de Estudiantes: «El Espacio Europeo de Educación Superior»*, Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de Noviembre de 2003, en las que se destacan las observaciones consistentes en “combinar la docencia con la investigación”, en “realizar un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones (en bibliotecas, equipamiento informático, políticas de ayuda personal al estudio más significativas, etc.)”, en la escasa importancia otorgada al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

¹⁸ “Con las reformas se modifican los aspectos formales y estructurales de los sistemas que pueden ser inducidos u ordenados desde las Administraciones, y se adoptan nuevos vocablos, se cambia el lenguaje”; así M. Sola Fernández, *La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 2004,

desenvolvimiento de la clase universitaria sigue descansando en la dinámica dialéctica entre docente y discente: es irrealizable una clase solamente basada en la transmisión aséptica y apodíctica por parte del profesor universitario según el antiguo régimen de la misma forma que es inviable una impecable organización docente sin la participación activa de los alumnos y un alto nivel de investigación del profesorado¹⁹. Creo que absolutamente fundamental sigue siendo la modulación de cualquier técnica docente a la realidad imprevisible de los hechos. Aquí más que nunca es verdad la máxima machadiana de que “se hace camino al andar”, no sólo porque el objetivo del proceso debe ser enseñar al alumno cómo transitar los caminos que llevan al conocimiento, sino porque la pericia del buen docente debe residir también en dosificar y priorizar las unidades temáticas. En mis experiencias en la *Scuola Normale* de Pisa y en la Universidad de *Harvard* he aprendido, en efecto, la trascendencia de la “factualidad” de las relaciones estudiante-profesor, imbuidas por el respeto y admiración por el *magister*²⁰. “En este proceso de construcción de conocimiento, es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable; es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento profesional práctico si no es en torno a una práctica concreta y a partir de ella”²¹. En ambas circunstancias entra en juego el factor relativo a la excelencia de las dos Facultades y al número muy reducido de alumnos, máxime comparado con unos cursos de algunas Universidades masificadas.

Asimismo, en el plan estructural el tránsito desde la filosofía de la transmisión del conocimiento a la formación basada en el desarrollo de competencias no debe ser traumático ni debe relegar al olvido los cimientos atávicos de las primeras universidades de Europa²². En el clamoroso afán de alcanzar el nivel del ranking de las universidades estadounidenses en la notoria clasificación sobre las mejores academias mundiales publicada por la Universidad de Shangai²³, pasan inobservados factores extra-económicos y académicos en torno a la dimensión histórica de la *universitas* europea, lugar no sólo físico de distinción de Europa de las culturas de otros continentes.

La propugnada técnica de la enseñanza básica (EB) y de las prácticas y desarrollo (PB) no dista, en definitiva, mucho culturalmente de la técnica medieval interactiva de la

92; y J. Gimeno Sacristán, *El crédito europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la universidad*. Módulo 15 de Materiales de formación del Profesorado –Guía III–, 520-552, Córdoba, UCUA, 2004.

¹⁹ J. J. González Rus, *Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho*, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. 2003, rl 21: “Respecto de cuál será el futuro de la enseñanza del Derecho y como será la enseñanza del Derecho en el futuro, tengo lagunas, dudas y es más que probable que graves errores, como habrá podido comprobarse. Lo que sí sé, sin embargo, con toda certeza, es que uno y otro serán, ni más ni menos, que lo que queramos profesores y alumnos; porque ninguna modificación será posible si no cuenta con el apoyo (por lo menos no empieza con la enemiga) de ambos colectivos”.

²⁰ R. P. Rodríguez Montero, *Reflexiones en torno a la nueva propuesta de actividad docente a desarrollar por el Profesor universitario en el marco del EEES*, en *Revista General de Derecho Romano*, Nº. 5, 2005.

²¹ M. Sola Fernández, *La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 2004, 96.

²² J. Rué Domingo, *La convergencia europea: entre decir e intentar hacer*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2004, 18(1), 79-95.

²³ Vease, L. Hodges, *Universities: Can Europe rise to the US challenge?* en *The Independent*, 15 de Junio 2006.

lectio y *disputatio*, así como el intercambio estudiantil y la atmósfera jocosa de los estudiantes Erasmus-Socrates no están tan lejos del clima lúdico que respiraron los antiguos *clerici vagantes*. Cuando se sostiene con vehemente insistencia que las novedades conceptuales introducidas por el EEES residen en el tránsito de la universidad de la transmisión de la cultura a la sociedad del aprendizaje, se debería proceder previamente a la recuperación también del significado y finalidades de las primeras universidades europeas. Antes de efectuar un cambio paradigmático hay que proceder a una revisitación de las raíces del antiguo paradigma: sólo así es posible acometer un cambio profundo y real de mentalidad. Es la teoría del *Aufhebung* hegeliana y marxista²⁴. “En mi opinión, el cambio debería regirse por algunos principios de la formación del profesorado ya clásicos, siempre presentes en las declaraciones y casi nunca en las prácticas”²⁵. La deestatalización de los Pueblos europeos, simbolizada principalmente por la dinámica integradora de la actual Unión europea, demanda también la recuperación profunda de la cultura europea universal, connotada por el Derecho europeo divulgado en las primeras Universidades de este continente a principio del siglo XI. En este surco universal y civilizador brota la planta más singular que es representada por la Universidad de Bolonia, surgida en 1088 con el fin explícito de crear una ciencia jurídica autónoma y universal. Es decir, una ciencia jurídica supralocal que ofreciese el armazón conceptual único al futuro desarrollo de los varios Derechos estatales. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se liga por partida doble con el futuro de la sociedad europea del conocimiento y con el destino jurídico de Europa. De Bolonia a Bolonia, justamente.

²⁴ A. Ontoria Peña, *Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): nueva mentalidad docente en la convergencia europea*, en *Revista de investigación educativa*, Nº. 1, 2004, 38-61.

²⁵ M. Sola Fernández, *La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*, cit., 97.