



EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA.

(Alguna referencia al estudio del derecho)

Dra. Amelia Sanchis Vidal.
Profª de Derecho Eclesiástico del Estado.
Universidad de Córdoba. ESPAÑA.

SUMARIO: I.- Cuestiones previas. II.- La enseñanza tradicional del derecho y la necesaria creatividad. III.- Marco normativo de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. IV.- Del programa de la asignatura a las guías ECTS. V.- Reflexiones finales.

“Si buscáis resultados diferentes,
no hagáis siempre lo mismo”.
Albert Einstein

I.- Cuestiones previas

Saber qué era lo que debía ir en el currículo académico de los estudios en derecho es un problema, siempre presente y nunca resuelto definitivamente, por los diversos planes de estudios. Circunstancia endémica que en la actualidad se agrava por la yuxtaposición de sistemas jurídicos fruto de la globalización, lo que dificulta la armonización legal entre varias naciones ante cualquier cuestión, incluida la educativa. Otro elemento a tener en cuenta es el número, cada vez mayor, de canales de (des)información, buscada o encontrada.

Que los planes de estudio no sean un *sancta sanctorum* podría ser un mérito si los cambios en un plan de estudios fueran precedidos de una evaluación de los mismos a través de la implementación de un sistema de calidad interno y externo. De otro lado, la libre circulación de personas en cualquier ámbito debe acarrear una armonización legal que facilite las migraciones laborales y las homologaciones de los títulos universitarios. El Espacio Europeo de Educación Superior (desde ahora EEES) es un intento para encontrar soluciones a tan complejas realidades.



Las sucesivas reformas legislativas sobre los estudios universitarios que se han dado en España, desde nuestra primera Constitución en 1812 hasta la actual de 1978, son prueba suficiente para percibir que las “cuestiones universitarias” nunca han sido pacíficas. A lo largo de los siglos XIX¹ y XX² buscaban la libertad de conciencia, de cátedra, después vino la autonomía universitaria, y con el siglo XXI el objetivo es la libre circulación de la comunidad universitaria.

Durante la dictadura franquista, la autonomía administrativa y económica de las universidades *se resuelve en un triste e injusto procedimiento de sujeción de todas ellas a unas pautas uniformes*³. Con la democracia, y tras la promulgación de la Constitución de 1978 (desde ahora CE) el art. 27.10 hace posible la reforma para la autonomía y democratización de la organización de la universidad. Quedaría desarrollado en los Estatutos de cada universidad al incluir, en la representación de los órganos colegiados, un porcentaje de cada estamento -profesorado, alumnado y personal de administración y servicios-. Habrá que esperar cinco años para que una ley orgánica comience a reformar el sistema universitario: la Ley de Reforma Universitaria de 1983 modificó la Ley

¹ Las llamadas “cuestiones universitarias” costó la cátedra a varios profesores durante el s. XIX. Se pretendían depurar a quienes abanderasen la idea de libertad de pensamiento científico, y en general, de una concepción liberal de la vida. Era una pugna entre el racionalismo y la tradición religiosa española. La “primera cuestión universitaria” hizo que perdieran la cátedra, por defender la libertad científica, en 1864: Castelar, Salmerón, Fernando de Castro y Sanz del Río. Giner de los Ríos, que salió en su defensa, también fue suspendido. Antes de ser reincorporados en 1868, después de la Revolución septembrina, todos se refugiaron en el Colegio Internacional que fundó Salmerón. Con la Restauración comenzó la “segunda cuestión universitaria”, cuando el ministro Orovio pretendía apartar a todo profesor que se alejara de la ortodoxia católica y monárquica. Castelar renunció a la cátedra, y Giner, Azcárate y Salmerón fue desterrados. El resultado de estas disputas dio lugar a la creación de la Institución Libre de Enseñanza por Giner de los Ríos. SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, R., *Enciclopedia de la Cultura Española*, vol. III, Madrid, 1966, Pág. 825.

² En España, la tan ansiada autonomía universitaria, no la encontramos hasta la promulgación del RD de 21 de mayo de 1919 que declara autónomas a todas las universidades españolas. Según el art. 1 se dota a las universidades de personalidad jurídica, considerándolas escuelas de carácter profesional y como centros pedagógicos de alta cultura e investigación. El art. 2 asegura la descentralización administrativa a través de la obligación de elaborar, cada Universidad, un Estatuto de Autonomía. Eran entonces Ministro de Instrucción Pública Cesar Silió, y en la presidencia Maura. La implantación de la autonomía fue tan rápida que García Morente, Cossío, Menéndez Pidal, Besteiros y Ramón y Cajal, se quejaron de que la implantación no fuera gradual. LÓPEZ MARTÍN, R., *Ideología y educación en la dictadura de Primo de Rivera (II). Institutos y Universidades*, Valencia, 1995, Pág. 162 y ss.

³ SOLA, PÁG., “La autonomía universitaria en España, de Cesar Silió a González Seara (1919-80)”, en *Historia 16*, número 49, mayo 1980, Pág. 26.



General de Educación de 1970. A su vez fue derogada por la Ley Orgánica de Universidades de 2001, que se reformó también por Ley Orgánica en 2007.

Este breve resumen nos muestra que en el XIX se aspiraba a crear centros universitarios que no tuviera ingerencias por parte del Estado y la religión, donde la función científica y docente no se viera mermada por la falta de libertad de conciencia. En el último tercio del siglo XX esta aspiración se consigue, legalmente, junto con la autonomía universitaria; con el sistema de financiación en la investigación se cuestiona la existencia de una autonomía real, más bien estamos ante una relación clientelar. En el siglo XXI las necesidades son otras, cada vez más economicistas y competitivas: pugnas entre los macrocampus mundiales, peligro del pensamiento único, y por esa nueva forma de colonización que puede llegar a ser la homologación y los parámetros de calidad. Con este panorama ¿qué nos depara el siglo XXI?, veamos.

Los intereses personales, políticos o coyunturales no ayudan a encontrar las mejores respuestas a las difíciles preguntas que se suscitan cada vez que se reforman los planes de estudio: ¿son idóneos los contenidos elegidos en un plan de estudios de derecho?, ¿necesitan cambiar al ritmo de la sociedad o habrá que evaluar los planes antes de implementarlos o derogarlos?, ¿es incompatible emplear diversas técnicas?, ¿el diseño metodológico tiene en cuenta la realidad social?, ¿tiene que ser obligatoria la asistencia a clase?, ¿la memorización debe acompañarse de otras fórmulas de aprendizaje?, ¿cuáles?, ¿las clases magistrales son más efectivas que otras didácticas?⁴

A esta batería habría que sumar una pregunta final formulada por Robert Kurz: “¿será el estadio final de la evolución intelectual moderna una grotesca imitación de nuestras

⁴ “El gran predominio de la lección magistral como coreografía didáctica se debe, básicamente, a que es la herramienta que mejor manejan los profesores. Pero está comprobado que, una vez que los profesores se “adueñan” de otro tipo de metodología (lo que implica que se sienten seguros en ella y la ven eficaz en su trabajo) introducen variaciones en sus prácticas docentes. La formación es, por tanto, el punto clave de cualquier propuesta de transformación de las metodologías”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*, 2006, Pág. 94. http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf, última consulta 30 de octubre de 2007.



Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

acciones más triviales por las máquinas?”⁵. Estamos abocados a discurrir sobre la diferencia entre información y conocimiento para salir de nuestra caverna particular; no podemos seguir manteniendo la ingenuidad de creer que vivimos en la sociedad del conocimiento por el hecho de estar sepultados en información. Considerar ambos términos sinónimos es tan pálido como creer que comprando un libro ya sabemos que contiene, sin necesidad de leerlo.

Mientras la sociedad ha sido seducida con medios audiovisuales (ordenadores portátiles, móviles de última generación o mp4), la Universidad mantenía fidelidad exclusiva a la tiza y el libro. En las facultades de derecho predomina la exposición de conocimientos doctrinales, excesivamente rígidos y teóricos, dogmáticos⁶. Una sociedad “líquida” no puede ser entendida por una Universidad “sólida”:

En cierto sentido, los sólidos cancelan el tiempo; para los líquidos, por el contrario, lo que importa es el tiempo. En la descripción de los sólidos, es posible ignorar completamente el tiempo; en la descripción de los fluidos, se cometería un error grave si el tiempo se dejara de lado⁷

Esta sociedad líquida, que burla a Tanatos con la técnica, hace pertinente el consejo de Bruce Lee, “*be water, my friend*”. Asumámoslo, hemos pasado del *hardware* al *software* social.

Durante toda la etapa sólida de la era moderna, los hábitos nómades fueron mal considerados. La ciudadanía iba de la mano con el sedentarismo, y la falta de un “domicilio fijo” o la no pertenencia a un “Estado” implicaba la exclusión de la comunidad respetuosa de la ley y protegida por ella, y con frecuencia condenaba a los infractores a la discriminación legal, cuando no al enjuiciamiento. [...] Estamos asistiendo a la venganza del nomadismo contra el principio de la territorialidad y el

⁵ KURZ, R., *La ignorancia de la sociedad del conocimiento*, <http://www.antroposmoderno.com/word/laignode.doc>, última consulta 30 de octubre de 2007.

⁶ FIX-ZAMUNDIO, H., “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, en Wiker, J., *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, 1995, Pág. 80.

⁷ Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, 2003, Pág. 2.



sedentarismo. En la etapa fluida de la modernidad, la mayoría sedentaria es gobernada por una elite nómada y extraterritorial⁸.

Ante los cambios descritos, hay que abandonar la Academia platónica y la Universidad al modo de Bolonia⁹ para lograr unos estudios superiores de mayor excelencia: hay vida más allá de tan magnas instituciones. Lo difícil será encontrar una solución que no pase por encoger el pensamiento intelectual hasta que quepa en un SMS¹⁰.

Los conocimientos teóricos y científicos, no tiene porque estar reñidos con aquellos más prácticos y profesionales. Puede cultivarse la oratoria sin descuidar la informática, o conocer las teorías de Federico de Castro sin obviar las de M^a Emilia Casas; hay que seguir buscando en el Derecho con la mente libre de trabas y arquetipos, aunque se desalienten *ciertos espíritus más dispuestos a las cosas determinadas y fijas, pero estimula enormemente a quienes gustan de las renovaciones y aman, si así pudiera decirse, la aventura intelectual¹¹.*

En toda enseñanza, incluida la universitaria, el elemento principal son las alumnas y los alumnos. Además de las deficiencias enunciadas anteriormente, no podemos soslayar una actitud esencialmente pasiva del estamento estudiantil; prueba de ello son los bajos índices de participación en las elecciones a la representación estudiantil durante los últimos años. Quizá sea la falta de necesidades perentorias, o la dificultad en encontrar un trabajo que cubra sus expectativas una vez hayan acabado los estudios universitarios. También puede deberse a un desinterés en la pertenencia a un sistema político y educativo que no es capaz de resolver cuestiones de mayor envergadura como son la

⁸ *Ibid.*, Pág. 11.

⁹ “Novecientos diecisiete años después de su creación en la ciudad de Bolonia, la Universidad se ha convertido sin lugar a dudas en la institución superior de enseñanza por antonomasia cuya presencia entre nosotros incluso ya ha rebasado la que en su momento tuvo la Academia, la gran empresa intelectual promovida por Platón, y que hasta el año pasado pasaba por ser la corporación de enseñanza más longeva de las conocidas por la Historia al extenderse entre los años 387 a.C. y 529 d.C.”. LÓPEZ HERNÁNDEZ, J., y F. M. GARCÍA COSTA, “La Universidad en su 917º aniversario: de la Academia platónica al Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, *Anales de Derecho, Universidad de Murcia*, nº 23, 2005, Pág. 216.

¹⁰ El acrónimo al que nos referimos es “*Short Message Service*”, y no al utilizado por las naves de guerra del Imperio Alemán “*Seiner Majestät Schif*”. <http://es.wikipedia.org/wiki/SMS>, última consulta 30 de octubre de 2007.

¹¹ VIDAL PERDOMO, J., *Derecho Administrativo*, Bogotá, 1987, Pág. 8.



muerte de miles de personas, la mayoría de hambre, las guerras por el petróleo, o el imparable deterioro medio-ambiental.

Sea por falta de conciencia o por una conciencia universal, acabamos olvidando que el profesorado cobra por impartir clase y el alumnado paga por asistir (o no) a las mismas. Por eso el profesorado tiene más responsabilidad en el buen funcionamiento del binomio enseñanza-aprendizaje; otra parte recae en el alumnado.

Somos conscientes de que el desinterés no puede achacarse tan sólo a la actitud del alumnado, como si fuera un grupo homogéneo, también el profesorado y cuantas personas compongan la comunidad educativa universitaria tiene que ser parte de la solución porque ya son parte del problema. Hay personas, docentes y discentes, a las que la Universidad les ha cambiado la vida, y otras a las que ni la vida les ha hecho mella.

II.- La enseñanza tradicional del derecho y la necesaria creatividad

Se sabe que en derecho lo que no se puede probar no existe: quizá sea esa la razón de que un acto jurídico, como el título académico, acabe siendo la certeza de que se tiene un conocimiento específico. Actualmente, la mayoría de los conocimientos se transmiten a través de las lecciones magistrales, donde el profesorado expone y el alumnado escucha; con esa fórmula, no puede justificarse, ni con las más variadas locuciones, la orfandad de metodologías.

Ni el profesorado de entonces es el de ahora, ni el alumnado de ahora es el de entonces. Ejemplar ilusión, considerar que el título universitario, como referente del conocimiento adquirido, tenga una presunción *iuris et de iure*. Todo por la seguridad en el tráfico jurídico.



De lo que se trata es de encontrar diversos sistemas de transmisión de conocimientos que aseguren, al concluir los estudios, que el título es la garantía de que se tienen los conocimientos básicos de la carrera, aunque la presunción sea *iuris tantum*. Todo por la seguridad en la adquisición del conocimiento.

Según Gordillo la forma en que nos acercamos al mundo del derecho tiene dos vertientes contrapuestas: por un lado están quienes practican o ejercen el derecho y por otro están quienes enseñamos y teorizamos sobre él. Así pues, en una sociedad pobre en tiempo, se prestará más importancia a los hechos o la doctrina dependiendo del tipo de trabajo que se desarrolle¹², por ello hay que buscar fórmulas complementarias para hacer posible una enseñanza más activa y participativa en la que, profesorado y alumnado, puedan integrarse en el binomio enseñanza-aprendizaje. A través de nuevas y antiguas metodologías, el alumnado construye el conocimiento de manera grupal, con la interacción del profesorado y de otras alumnas y alumnos. No sólo hay que saber qué enseñar, sino cómo enseñar. Hay que enseñar de manera holística, integral, interconectando teorías y realidad, intereses y aptitudes, innovación y creatividad, teniendo en cuenta la velocidad de cambios que impone el siglo XXI.

No es que las clases magistrales sean perjudiciales, es su exclusividad lo que resulta perjudicial.

Con el EEES se pretende dar un salto cuantitativo y cualitativo para incorporar al saber enciclopédico, lineal y heterónimo, el saber multidisciplinar, circular y autónomo. Ya no es suficiente con saber, hay que saber aplicar e innovar; o dicho de otra manera no hay que crear un cisma entre la teoría y la realidad, por complicada y cambiante que sea esta última. La metodología del derecho en la actualidad debe conseguir dar un paso más allá del sistema tradicional y memorístico para añadir nuevos elementos en la enseñanza. Memorizar no sólo es necesario sino imprescindible, pero deben facilitarse más herramientas para que el aprendizaje sepa aplicarse en situaciones diversas. La

¹² GORDILLO, A., *Tratado de Derecho Administrativo. Parte general*, tomo I, México, 2004, Pág. 6. <http://www.gordillo.com/Pdf/1-8/1-8I.pdf>, última consulta 30 de octubre de 2007.



enseñanza del derecho no puede quedarse en una simple transmisión de fórmulas inamovibles para casos más o menos parecidos. Ni tampoco puede reducirse a eternas discusiones entre diferentes escuelas de pensamiento, donde el denominador común sea obviar la realidad.

En la actualidad, cuando los macrocampus mundiales pugnan por conseguir atraer al mayor número de estudiantes, la enseñanza no sólo busca la calidad sino también que pase a ser una seña de identidad de las universidades: la dogmática jurídica no puede suplir al *case work* o viceversa, ni el sistema anglosajón hacernos olvidar el positivismo europeo. En un mundo cada vez más globalizado estamos “condenados” a entendernos, incluso con diferentes sistemas jurídicos.

La tradición o la costumbre no pueden lastrar la posibilidad de encontrar nuevas fórmulas, y la enseñanza repetitiva no es la mejor manera de fomentar la originalidad. Podríamos partir de la hipótesis de que la enseñanza del derecho tiene que ver con el arte, hay que enseñar a aprender para que el alumnado, con una mayor libertad, pueda plantear paradigmas susceptibles de ofrecer soluciones a nuevos y viejos problemas¹³. En realidad, siempre hemos sabido que en derecho ningún problema tiene una única solución, pero entonces ¿por qué nos aferramos a la costumbre con tanto ahínco?, y si la tradición tiene todas las soluciones ¿por qué no seguimos aplicando el derecho romano?

Enseñamos conceptos jurídicos cuando la mayoría son indeterminados, y memorizamos leyes que en poco tiempo serán derogadas; por el contrario, no enseñamos/aprendemos a analizar por qué se promulga una ley, o cómo es que no se realizan estimativas de impacto antes de su promulgación o evaluaciones después de su aplicación. Todo es necesario, pero las prioridades cambian con los tiempos.

La actividad intelectual en derecho podría esquematizarse en leer, pensar y aplicar lo aprendido. Después de leer y pensar, lo importante es saber comunicarse por medio oral

¹³ “Para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras, pero no tiene porque explicar todos los hechos a los que se enfrenta y de hecho nunca lo hace”. KUHN, T., *Estructura de las revoluciones científicas*, México, 2006, Pág. 81.



o escrito. Para ello hay que tomar conciencia de que saber leer es una cuestión de cantidad, calidad, y, sobre todo, de variedad para tener datos sobre los que pensar y encontrar respuestas más allá del cliché. Después vendrá la comunicación, escribir y hablar con la suficiente corrección para hacer inteligibles los hallazgos obtenidos: “dibujar” en la mente de “el otro” lo pensado por nosotros. Volvemos al arte.

Un viejo catedrático de lingüística general, Feliciano Delgado León, siempre explicaba a su alumnado, con voz socarrona y la eterna pipa colgando en la comisura de sus labios: “nunca olviden, ante la duda, que la estructura de una oración es sujeto, verbo y predicado”. No siempre hay que innovar, pero siempre hay que facilitar con enunciados sencillos la comprensión del texto o la ponencia¹⁴.

La cantidad de información de que disponemos en la actualidad hace innecesaria la censura, tal y como la hemos conocido a lo largo de la historia en general y de la universidad en particular. Es necesario trabajar, no sólo desde la interdisciplinariedad – entre las diversas ramas del derecho-, sino también desde la multidisciplinariedad -otras áreas de conocimiento, afines o no, a las ciencias jurídicas-. Las normas jurídicas, la jurisprudencia y la doctrina no son suficientes, hay que transmitir al alumnado la importancia que tiene la coyuntura política, económica o social en cada caso concreto. Como decía Carnelutti, el que sólo sabe derecho, ni derecho sabe.

Recabada la información, convertida en conocimiento y difundida, quedaría otro estadio: la sabiduría. Este último paso requiere tiempo, escaso bien en una sociedad líquida, y estar libre de pompas y vanidades. Su consecución requiere de un esfuerzo titánico, porque hay que ser de una pasta especial para no cejar en la superación personal, manteniendo la humildad necesaria para seguir aprendiendo y no aplastar a nadie con el conocimiento; al contrario, se sabe que estamos delante de una persona

¹⁴ “Hemos de valorar más los enunciados sencillos que los menos sencillos, porque nos dicen más, porque su contenido empírico es mayor y porque son mejor contrastables”. POPPER, K. R., *La lógica de la investigación científica*, Madrid, 1990, Pág. 134.



sabia cuando su grandeza nos hace grandes a nosotros. Esta sociedad no es un acicate para tener a la sabiduría como objetivo¹⁵.

III.- Marco normativo de la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior

Humpty Dumpty intentó convencer a Alicia de que las palabras podían significar cosas diferentes, y su razonamiento fue tajante: “la cuestión es saber [...] quién dará la norma... y punto”¹⁶. Así que, además de lidiar con el “genio y figura” de las palabras, con el orgullo de los verbos y la maleabilidad de los adjetivos, tenemos que saber quién tiene competencia para dictar la norma; en este caso, sobre los estudios universitarios. Tampoco hay que olvidar que las palabras son herramientas y no armas arrojadizas, a pesar de que algunas leyes o tratados internacionales parezcan lo contrario.

En los años 80 del siglo XX, comenzaron a realizarse diagnósticos sobre cuál era el contenido de los estudios que se impartían en las Facultades de derecho y si cubrían las necesidades de la sociedad; por éstas se entendieron las económicas sin contemplar las culturales. Por encima de cuidados estudios y serios análisis cuantitativos y cualitativos, el sentido común ya avisaba de que algo no estaba funcionando bien en la Universidad en general y en la española en particular.

En la actualidad, en España, coexisten dos estructuras dentro de las enseñanzas universitarias, con una profunda reforma en compás de espera: la planteada por la LRU¹⁷, la LOU¹⁸ y la reforma de ésta última¹⁹.

¹⁵ “Va uno hartándose de advertir que la mayor parte de los hombres – y de las mujeres- son incapaces de otro esfuerzo que el estrictamente impuesto como reacción a una necesidad externa. Por eso mismo, quedan más aislados y como monumentalizados en nuestra experiencia los poquísimos seres que hemos conocido capaces de un esfuerzo espontáneo y lujoso”. ORTEGA Y GASSET, J., *La rebelión de las masas*, Madrid, 1980, Pág. 107.

¹⁶ CARROLL, L., *Alicia a través del espejo*, Barcelona, 1981, Pág. 104.

¹⁷ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE nº 209 de 1 de septiembre).

¹⁸ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307 de 24 de diciembre).

¹⁹ La LOU fue modificada por el RD-ley 9/2005, de 6 de junio, (BOE nº 135, de 7 de junio) y por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Reforma de la LOU (BOE nº 89 de 13 de abril).



El sistema planteado por la LRU, Ley Orgánica 11/1983, que desarrolló el contenido del art. 27.10 CE, estuvo vigente hasta el 13 de enero de 2002, y su desarrollo normativo no hizo ni la menor mella en algunos planes de estudios de derecho por universidades como la Complutense de Madrid o la de Salamanca²⁰. La estructura que plantea consta de tres niveles universitarios. La diplomatura que corresponde a estudios de tres años, donde se pretende un conocimiento técnico y de fácil acceso al mercado laboral. La licenciatura que corresponde a estudios de 5 años o más, donde la formación contiene más conocimientos teóricos y la especialización es mayor²¹. Los tres primeros años de una carrera universitaria se denominaban estudios de 1º ciclo (era el caso de las diplomaturas, arquitecturas e ingenierías técnicas), y los otros dos años, o más, eran estudios de 2º ciclo (caso de las licenciaturas, arquitecturas o ingenierías). Por último, estaba el doctorado al que sólo pueden acceder quienes hayan cursado estudios de licenciatura²². El hito más importante de esta ley orgánica fue desposeer a las cátedras de su carácter de reinados de Taifa y trasladar la unidad jurídica básica a los departamentos.

Con el sistema LOU, Ley Orgánica 6/2001, la estructura volvió a cambiar al dividir en dos niveles y tres ciclos los estudios universitarios. El primer nivel tan sólo tiene un ciclo que corresponde al Grado, desaparecen las diplomaturas y licenciaturas, y la mayoría de las carreras universitarias pasan a cursarse en cuatro años. El segundo nivel, Posgrado, se divide en dos ciclos, master y doctorado. La LOU dedica el apartado XI a la adaptación al espacio europeo y basa los cambios normativos en las previsiones de movilidad de todos los estamentos universitarios hacia los países miembros de la Unión

²⁰ Sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura de Derecho (BOE nº 241, de 29 de agosto de 1953) *vid.* : Universidad Complutense de Madrid (que en el curso académico 2007/08 sigue ofertando dicho Plan *on line*) <http://www.ucm.es/centros/webs/fder/index.php?a=docencia&d=3194.php>, o la Universidad de Salamanca http://www.usal.es/~derecho//index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=118&parentid=41. Última consulta 30 de octubre de 2007.

²¹ La diplomatura y la licenciatura se desarrollan en el RD 1496/1987, de 6 de noviembre, sobre obtención, expedición y homologación de títulos universitarios (BOE nº 298, de 14 de diciembre).

²² Desarrollaron a la mencionada LRU el RD 778/1998, de 30 de abril, por el que se regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de doctor y otros estudios de postgrado (BOE nº 104, de 1 de mayo de 1998)



Europea. Además de los dos ciclos de las enseñanzas universitarias, hacen su aparición los créditos europeos.

En febrero de 2003 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaboró un documento marco sobre *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, además del texto, se anexaban los documentos sobre los que fundamentaban la necesidad de la integración: la Declaración de Bolonia y el título XIII que la LOU le dedica al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

El objetivo de la LOU fue facilitar el proceso de convergencia europeo en la enseñanza superior para favorecer la libre circulación de trabajadoras y trabajadores de la Unión Europea. El proyecto piloto *Tuning*²³, pretende hacer realidad que en el 2010 haya un espacio europeo coherente, compatible y competitivo, tal como se proponía en la Declaración de Bolonia. La estructura del proyecto *Tuning* está dividida en cuatro líneas: Línea 1, competencias genéricas²⁴; Línea 2, competencias específicas de cada área temática²⁵; Línea 3, nuevas perspectivas del ECTS como sistema de transferencia y acumulación²⁶; y Línea 4, la calidad y los enfoques de enseñanza y aprendizaje, evaluación y rendimiento²⁷.

El proyecto *Tuning* pretende definir los resultados que deben obtenerse con el aprendizaje de cada área de conocimiento, tanto en el contenido teórico y experimental, como en la definición de las competencias genéricas y específicas de cada área. Para ello, estos parámetros deben ser identificados -mencionando explícitamente lo que el alumnado debe aprender- y evaluados posteriormente.

²³ AAVV, *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao, 2003, *passim*. Informe Final del Proyecto piloto. Fase 1. Realizado por más de 100 Universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la Comisión Europea. El proyecto se ha financiado a través de la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates.

²⁴ AAVV, *Tuning...Op. Cit.* Pág. 69.

²⁵ *Ídem*, Pág. 113.

²⁶ *Ídem*, Pág. 235.

²⁷ *Ídem*, Pág.59, a la citada Línea 4 el informe sólo le dedica 3 páginas.



La garantía de la calidad y la acreditación son también elementos cruciales para la competitividad, que se pregona sin recato, a pesar de que en su debate con el economista alemán Friedrich List, en 1845, Karl Marx escribía que “las cosas más útiles, como el conocimiento, no tienen valor de cambio”.

Otros elementos fundamentales son la metodología y las herramientas para implementar los créditos ECTS²⁸. Por lo tanto, es necesario para que quede constancia de todos estos parámetros el Suplemento al Diploma.

En España, el título XIII de la LOU contiene tres artículos que desarrollan la integración de la enseñanza universitaria española en el espacio europeo. Una obligación que en la Declaración de Bolonia no era vinculante jurídicamente, debido a la subsidiariedad de la normativa comunitaria en materia de educación superior²⁹, ha adquirido rango normativo de obligado cumplimiento al incluirse en esta ley.

El desarrollo de la LOU en las cuestiones expuestas ha producido una normativa específica referida a la educación superior en Europa en relación con el Suplemento Europeo al Título³⁰ y el sistema de créditos y calificaciones en las titulaciones universitarias³¹. Posteriormente se ha promulgado la normativa que regula el Grado y el Posgrado para todas las titulaciones universitarias de ámbito estatal³², que como veremos más adelante, ya está derogada.

²⁸ *European Credit Transfer System*. “La Comisión Europea decidió integrar el ECTS en el programa Sócrates, en concreto dentro del Capítulo I, consagrado a la enseñanza superior (Erasmus) [...]. El ECTS se basa en tres elementos básicos: la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes, el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes, y la utilización de créditos ECTS, valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante”.

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

²⁹ Art. 150.4 del Tratado: “El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el art. 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros”.

³⁰ RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE nº 218 de 11 septiembre 2003).

³¹ RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 224 de 18 septiembre 2003).

³² La LO 6/2001, fue desarrollada: el RD 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; y el RD 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (ambos en el BOE nº 21, de 25 de enero). Los dos fueron modificados por el RD 1509/2005, de 16 de diciembre (BOE nº 303, de 20 de diciembre).



Consideramos que la razón de esta rapidez en asimilar los niveles educativos al sistema de cualificación profesional propuestos por la UE es estrictamente económica. Analizando los niveles educativos y profesionales, con ejemplos concretos, se comprueba que la propuesta de la UE al asimilar una diplomatura universitaria a un título de Formación Profesional de Grado Medio o Superior³³, en el desarrollo de un trabajo profesional, conlleva el abaratamiento de los costes laborales.

Con esta reforma educativa, universitaria y no universitaria, no sabemos si se conseguirá la excelencia pero ciertamente reduce los costes de mano de obra cualificada del mercado laboral europeo.

Por último, llegamos a la Reforma LOU, Ley Orgánica 4/2007, que pretende solventar las deficiencias detectadas en la LOU, Ley Orgánica 6/2001. Según el preámbulo, “asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas”. En su Título VI establece una nueva estructura de las enseñanzas y títulos oficiales. El art. 8 y 35 posibilitan que las propias universidades creen y propongan enseñanzas y títulos que quieran impartir y expedir, siguiendo unas reglas que se establecerán a tal efecto.

Por otro lado, la reforma de la estructura de las enseñanzas oficiales se recoge en el art. 37, “las enseñanzas universitarias se estructurarán en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado”. Ha desaparecido la estructura de los dos niveles que se implantó con la LOU, Ley Orgánica 6/2001.

Para desarrollar la reforma a la que nos estamos refiriendo, acaba de promulgarse el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales³⁴. Dice en su exposición de motivos que este nuevo modelo

³³ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE nº 17 de 20 de junio).

³⁴ BOE nº 260, de 30 de octubre. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>, última consulta 30 de octubre de 2007.



Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

concibe el plan de estudios como un proyecto que para su aprobación requiere de los siguientes elementos: “justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad”. Además, una vez superados los trámites, se incluirán en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Cada vez que se acabe una de las enseñanzas, se obtendrá el título que corresponda. Las enseñanzas de Grado tendrán 240 créditos y la Universidad propondrá la adscripción del título a la rama de conocimiento que le corresponda. En el caso de derecho, al grupo d) Ciencias Sociales y Jurídicas. Los estudios incluyen formación básica, otros conocimientos y prácticas externas. Después de un trabajo de fin de Grado, se obtienen el título de Graduada/o en *nombre del título* y por la *Universidad de...*

Como dato bienintencionado y esperanzador, plantea la posibilidad de que los estudiantes puedan obtener reconocimiento académico, hasta un máximo de 6 créditos, por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

Las enseñanzas de Master Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos. Los estudios incluyen materias obligatorias, optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, actividades de evaluación y cuantas sean necesarias para la formación. Después de un trabajo de fin de Master, se obtienen el título de Master Universitario con la *denominación específica que figure en el RUCT* y por la *Universidad de...*

Por último, las enseñanzas de Doctorado incluyen haber superado un periodo de formación y otro de investigación organizado, a estas actividades se las denomina Programa de Doctorado. Después de defender la tesis doctoral se obtienen el título de Doctora/o por la *Universidad de...*



Otra reforma relevante en la LO 4/2007 es la preocupación en la consecución de la igualdad entre mujeres y varones, a través de la igualdad de oportunidades y no discriminación, así como de la eliminación del trato sexista.

Hemos analizado como el art. 27.10 de la CE dice que “se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”; por otro lado, el art. 149.1.30 de la CE dispone el Estado tiene competencia exclusiva sobre la “regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”³⁵. Este marco constitucional, matizado por las leyes orgánicas que lo desarrollan y que hemos examinado, es el límite al que se enfrenta cada Comunidad Autónoma para poder legislar en materia universitaria. Después, habrá que desarrollar la normativa específica de cada universidad a través de sus Estatutos³⁶.

En cuanto a los programas de derecho, usando el ejemplo de la Universidad de Córdoba, hemos pasado de las 25 asignaturas del Plan de 1953, en las que todas tenían la misma consideración administrativa, a las 38 del plan de 2002, contando sólo las asignaturas troncales y obligatorias. A éstas, además, habría que añadir las optativas y las de libre configuración que serán más o menos número teniendo en cuenta los créditos que tienen cada una de estas materias³⁷.

IV.- Del programa de la asignatura a las guías ECTS

³⁵ RD 9/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE nº 19 de 22 de enero).

³⁶ Como ejemplo sirva la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades (BOJA nº 251, de 31 de diciembre y BOE nº 14 de 16 de enero de 2004). Esta ley autonómica desarrolla los estudios universitarios de la Comunidad Autónoma. Por su parte, el Decreto 280/2003, de 7 de octubre, aprobó los Estatutos de la Universidad de Córdoba (BOJA nº 206, de 27 de octubre), que fueron modificados por el Decreto 94/2005, de 29 de marzo (BOJA nº 77 de 21 de abril). Toda esta regulación cambiará en breve.

³⁷ http://www.uco.es/servicios/informacion/guia/Planes_pdf_2006_2007/derecho.pdf, última consulta 30 de octubre de 2007.



Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

Etimológicamente *curriculum* es la voz latina que significa carrera o recorrido. En este caso se aplica al llevado a cabo por las y los estudiantes para lograr un grado académico. Por otro lado, Plan de Estudio proviene de la expresión latina *ratio studiorum* que quiere decir organización racional de los estudios.

Hablaremos de *curriculum* formal cuando nos referimos a la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje en su estructuración metodológica en cuanto a fines, recursos, técnicas y condiciones contextuales académicas y administrativas. Es el que se ha empleado en los programas de las asignaturas y su enfoque es racional y lineal, exponiendo un conjunto de conocimientos teóricos donde se incluye pocos elementos prácticos.

El *curriculum* real es la implementación del *curriculum* formal, con las modificaciones que se requieran según el grupo de alumnas y alumnos concreto al que se dirige. Se configura a través de un diario de campo donde se anotan las trabas y soluciones aplicadas. Resulta muy eficaz en la reprogramación de contenidos y actividades del nuevo curso académico pues contemplamos, desde una práctica contrastada, posibles concepciones y soluciones enriquecidas con la práctica del día a día. Es una retroalimentación continua entre el alumnado y el profesorado en su dimensión pedagógica; destaca la posibilidad de autoevaluar la actividad docente.

En cuanto al *curriculum* oculto, es todo lo que está detrás del proceso pedagógico explícito. No se tiene en cuenta ni en los planes de estudios, ni en la normativa, pero su importancia, en la actualidad, es incuestionable. Puede ser más importante en el alumnado que el curriculum formal, y se compone de aquellas enseñanzas potenciales, sinérgicas al contenido formal. Al igual que la transversalidad en la educación, su falta de formulación explícita hace difícil su transmisión; no por ello deja de apreciarse su innegable incidencia en la formación de valores e inserción social, así como su peso específico en el proceso pedagógico.



Los programas de las asignaturas de los planes anteriores a 2001 eran el currículo formal, tan sólo era la punta del iceberg del conocimiento transmitido.

Con la guía ECTS se pretende conseguir que el currículo oculto deje de serlo y salga a la luz para trabajar con sus ilimitadas potencialidades³⁸.

La primera vez que se formuló el concepto de crédito fue en la LRU, Ley Orgánica 11/1983, después se reformuló en la LOU, Ley Orgánica 6/2001, y se desarrolló en el RD 1125/2003. Con la LRU se implantaron créditos basados en el trabajo que desarrolla el profesorado. El crédito es la unidad que valora las enseñanzas transmitidas. Así, un crédito LRU se corresponde a 10 horas de enseñanza teórica o práctica, es un sistema para compatibilizar la docencia sobre la base del número de horas de clase de cada disciplina. Contabilizada dedicación del profesorado y la importancia que se le confiere a la materia. Los créditos se obtienen cuando se verifican los conocimientos adquiridos por el alumnado.

A pesar de implantarse el sistema de créditos en muchos países europeos no había homogeneidad entre ellos. Por otro lado, tampoco se sabían las razones por las que a algunas asignaturas se les asignaban más créditos que a otras. Otra cuestión, igual de importante, es que no se contempla la relación entre el trabajo real del alumnado y la cuantificación de los créditos.

En 1989 se adoptó un sistema europeo de créditos para la transferencia de los mismos dentro del programa Erasmus: se denominó ECTS. Nació para facilitar el reconocimiento de los estudios cursados en países de la Unión Europea y así incrementar la movilidad académica de calidad. Todas esas razones llevaron a definir el crédito nuevamente como: “unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, como otras

³⁸ “Había un poderoso mundo de comunicación y contacto no verbal entre las personas, un mundo que era absolutamente esencial y había que aprender a descifrar y a emplear. [...] Nunca estudié; en realidad intuía a mis profesores [...] fui adquiriendo muchas cosas al percibir lo que los profesores sentían, lo que sabían... pero también perdí muchas cosas, buena parte de mis aptitudes originales”. LORDE, A., *La hermana, la extranjera*, Madrid, 2003, Pág. 79 ss.



actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”³⁹

Aprobada la LOU en 2001 comienzan a pergeñarse los créditos ECTS en España. Se desarrolla en el RD 1125/2003 donde en su art. 4.1 se asignan 60 créditos europeos por cada anualidad. Un curso académico consta de 36 a 40 semanas, y cada semana son 40 h. de trabajo (8 horas por cinco días laborales). El total de carga de trabajo anual sería el obtenido de 40 h. semanales por 40 semanas anuales, lo que hacen un total de 1.600 h. anuales. Si al año tenemos 1.600 h. de trabajo y 60 son los créditos anuales, el resultado son 26.66 h. por crédito ECTS. Por ello se considera que 1 crédito ECTS corresponde a entre 25 y 30 h. de trabajo a realizar por el estudiante.

Este nuevo sistema de créditos está centrado en el estudiantado y no en el profesorado, ya que se basa en la carga de trabajo que el estudiante necesita para conseguir los objetivos planteados en una guía de un programa que se expresan como resultados del aprendizaje y de las competencias a adquirir. Se implanta en todos los niveles universitarios y en todos los ámbitos (europeo, nacional y autonómico)

Dicha implantación supone un cambio en la organización y la orientación metodológica de las enseñanzas universitarias, más centrado en qué y cómo se aprende y no en lo que se enseña. Se busca un mayor equilibrio entre el contenido de la asignatura y el esfuerzo requerido al alumnado, por ello cada guía docente incluye un cuadro ECTS donde se exponen todas las actividades que se vayan a realizar a lo largo del curso académico: clases, estudio, exámenes, prácticas, seminarios, trabajos, tutorías, y cualquier otra actividad que se quiera implementar. En cada caso se especificará el tiempo que se deba dedicar a cada actividad, y si tiene que ser presencial, no presencial, de trabajo individual o en grupo. El resultado final no podrá superar el número de créditos que el plan de estudios le asigne a la materia objeto de estudio⁴⁰.

³⁹ Definición realizada en Murcia el 13 de diciembre de 2000 por la Comisión de Rectores de las Universidades Españolas.

⁴⁰ Veamos un ejemplo de una asignatura de 6 créditos = 150 h.



Con los ECTS se pretende que la evaluación sea lo que siempre tuvo que ser: no se considera una forma de premio o castigo, es más bien una forma de descubrir cuáles son los puntos fuertes y débiles para mejorar en lo posible. Hay que considerar que todo lo que no se evalúa se devalúa porque es como una enseñanza fosilizada. No estamos ante una carrera de obstáculos en la que gana la persona que más puntos logre, estamos ante un sistema que exige la cooperación como fórmula trasladable a cualquier otro entorno social.

A finales del siglo XVIII, en Alemania, las universidades empleaban el seminario como método de enseñanza. El alumnado científico técnico ha empleado los laboratorios para iniciarse en la práctica de sus disciplinas, y de la misma forma, el alumnado sociojurídico, se inicia en los seminarios. Si en vez de hablar de seminarios empleamos la palabra tutoría, tendremos el eje sobre el que pivota la metodología del EEES.

A lo largo de varios años, un grupo de profesoras y profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba en España, trabajamos en la implementación de tutorías presenciales, tutorías entre iguales y tutorías a través de la red. El resultado quedó plasmado en una monografía donde explicamos las trabas y objetivos conseguidos⁴¹.

Actividades o productos	Horas presenciales	Otras actividades	Horas de trabajo autónomo	Total
Clases teóricas	25	1,5	37,5	62,5
Seminarios (2 grupos)	10	1,5	15	25
Debates	4	3	12	16
Trabajos (individuales o en grupo)	2	10	20	22
Prácticas (de aula o laboratorio) + Memoria	5	1,5	7,5	12,5
Tutoría	2	0,5	1	3
Exámenes	3	2	6	9
Total	51		99	150

⁴¹ SANCHIS VIDAL, A. *et alii*, *El camino a Europa del profesorado universitario*, Córdoba, 2005, Pág. 99-151.



La universidad debe fomentar la adquisición de competencias por parte del alumnado aportando nuevos métodos de aprendizaje y evaluación de los conocimientos adquiridos; como decía Stephen Covey “si seguimos haciendo lo que estamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estamos consiguiendo”.

V.- Reflexiones finales.

Decía Russell que “en la enseñanza universitaria ya no es importante la aptitud pedagógica; lo importante es el dominio de una especialidad y el conocimiento de lo que se ha hecho acerca de ella”⁴². Era un genio. Si hubiese tenido necesidad de comprender más, quizá no opinaría lo mismo.

El escritor Manuel Rivas nos cuenta, con mordacidad, cuáles son las funciones del personal docente: “un buen profesor o maestro tiene que tener el carisma de un presidente del Gobierno, lo que ciertamente está a su alcance; la autoridad de un conserje, lo que ya resulta más difícil, y las habilidades combinadas de un psicólogo, un payaso, un DJ, un pinche de cocina, un puericultor, un maestro budista y un comandante de la Kfor”⁴³. Si alguien se reconoce, que levante la mano. El problema es: “¿quién cuida de la formación del profesorado universitario? Nadie”⁴⁴. Ciento dos años después seguimos haciéndonos la misma pregunta.

Cuenta Zabalza que seguramente muchos profesores universitarios se horrorizarían si un colega les dijera que nunca ha leído un libro científico sobre su especialidad. No entenderían que estuviera al nivel de conocimientos científicos que requiere su trabajo. Pero posiblemente

⁴² RUSSELL, B., *Sobre educación*, Madrid, 1998, Pág.257. Afortunadamente también opinaba que “las universidades existen con dos finalidades: primera, para educar hombres y mujeres para determinadas profesiones, y segunda, para fomentar la cultura y la investigación sin tener en cuenta la utilidad inmediata”. *Ídem*, Pág. 254.

⁴³ RIVAS, M., “Amor y odio en las aulas” en *El País Semanal*, domingo 20 de abril de 2000.

⁴⁴ GINER DE LOS RÍOS, F., *La Universidad española*, Op. Cit., Pág. 87.



(es sólo una hipótesis) el escándalo sería menor si el colega les confesase que nunca había leído nada sobre “didáctica de la especialidad”, sobre cómo enseñar la materia que está a su cargo⁴⁵.

Tras lo expuesto, hay que reivindicar la docencia como actividad profesional, no sólo como una vocación que se nutre de la mera experiencia, dejando al margen la preparación y los conocimientos específicos. El profesorado, según la legislación vigente, será evaluado por sus actividades docentes, investigadoras y de gestión, y necesita formación específica para afrontar cada una de las facetas.

Es comprensible por cualquier persona, y más las que nos dedicamos al mundo de la docencia, la tendencia del profesorado a aferrarse a lo que sabe, a lo que le han enseñando y valorado desde hace años. Siempre tenemos necesidad de sentir seguridad. Pero, con los profundos cambios que hemos apuntado, cuando se asumen nuevos roles el sentimiento de seguridad se quiebra dejándonos en situación de fragilidad; en ese momento no valoramos las potencialidades que tiene cualquier cambio en nuestro horizonte personal y profesional.

Acabamos haciendo un balance de los elementos que componen la reforma educativa para la integración en el EEES.

ELEMENTOS POSITIVOS

1. Adecuación de la oferta educativa al contexto.
2. Aumento de la movilidad: geográfica y temática.
3. Valoración de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transversalidad. Manejo del curriculum oculto.
4. Valoración de la Educación en valores e innovaciones en las metodologías docentes.
5. Potencialidad de las tutorías.
6. Valoración del trabajo en grupo y la asunción de responsabilidades.
7. Paso de la heteronomía a la autonomía en el pensamiento.

⁴⁵ ZABALZA, M.A., *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, 2002, Pág. 107



Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

8. Comienza a percibirse una reflexión colectiva sobre la renovación pedagógica y metodológica.
9. Implantación de la calidad y garantía de los procesos.
10. Atención a la formación de la persona como sujeto social y laboral.

ELEMENTOS NEGATIVOS

1. Poca eficiencia de los centros universitarios.
2. Se sigue mirando hacia el *campus* y continúa la endogamia.
3. Poca tendencia a los cambios dentro del área de conocimiento por parte del profesorado.
4. Escaso interés por la evaluación de las actividades y los procesos.
5. Continúa el exceso de academicismo.
6. Los agentes sociales siguen sin participar lo suficiente en los diseños curriculares.
7. Siguen predominando los intereses disciplinares de cada área de conocimiento.
8. Débil política de contratación del profesorado y poca valoración de su función
9. Lenta implementación de los equipos docentes.
10. Muchas universidades europeas prefieren la incomodidad de la diversidad a la homogeneidad del EEES.

Efectivamente, han contado bien, son diez elementos a favor y los mismos en contra pero, ya saben, así somos los de derecho. Además, no nos hemos ocupado de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), ni del Estatuto del Estudiante Universitario, ni de la articulación competencial entre el Estado y las Comunidades Autónomas, ni del nuevo sistema de contratación del profesorado ni de la calidad o de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero en esta sociedad líquida el tiempo tiene estas cosas.

Como decía Alfonso Sastre no hay que luchar por la utopía de lo imposible, sino por disfrutar de “lo posible imposibilitado”.