

Sobre la formación del jurista del siglo XXI (un retablo más o menos utópico con Bolonia como fondo)*

On training of jurists of the 21st century
(a more or less utopian altarpiece with
Bologna as background)

Luis Martín Rebollo

Catedrático de Derecho Administrativo. Profesor emérito de la Universidad de Cantabria.

ORCID ID 0000-0002-6252-5481

luis.martin@unican.es

Cita recomendada:

Martín Rebollo, L. (2022). Sobre la formación del jurista del siglo XXI (un retablo más o menos utópico con Bolonia como fondo). *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 22, 446-468.

DOI: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6828>

Recibido / received: 08/02/2022
Aceptado / accepted: 03/03/2022

Resumen

El presente trabajo pretende ser una reflexión personal acerca de la formación del jurista en la Universidad; sobre lo que se «puede» y lo que se «debe» enseñar o aprender. El autor defiende que más que conocimientos concretos –aunque algunos sean siempre necesarios– lo importante es aprender a moverse por un Ordenamiento plural, asumir los valores que subyacen en él, entender los aspectos centrales o generales sin descender a detalles marginales y aprender a razonar y a exponer oralmente o por escrito una proposición o pensamiento. Esa perspectiva subjetiva, como cualquier otra, está condicionada por lo que se pretenda que sea el objetivo a conseguir, es decir, las finalidades de la enseñanza (si directamente profesional o más generalista). Luego, sea cual sea esa finalidad, la formación está condicionada por los medios y condiciones ambientales: la organización de la universidad y los planes de estudio, pero, por encima de todo, por quienes sean los profesores, lo que abre un debate posterior acerca de su propia selección y formación ante el que el autor se muestra crítico y, en cierto modo, resignado.

Palabras clave

Formación del jurista, contexto de la Universidad, Plan Bolonia, fines de la enseñanza universitaria del Derecho.

* Una parte de las ideas que subyacen en este texto proceden de un trabajo anterior del autor (2007, pp. 125-239).

Abstract

The present work is a personal reflection about the training of jurists at University; about what can and should be taught and learned. The author defends that more than specific knowledge, the important thing is to learning how to move among plural rules, assuming the values that underlie them, as well as understanding the main or general aspects, learning how to reason and to present orally or in writing a proposition or a thought. This subjective perspective is conditioned by the target to be achieved and by the purposes of teaching (whether it is purely professional or more general). The training is conditioned also by the environment: the organization of the university as well as the study plans, but, above all, by who the professors are, which opens a subsequent debate about the selection of the professors and their training. About this question the author is critical and, to a certain point, resigned.

Keywords

Training of new jurists, context of the University, Bologna Plan, purposes of the university teaching of Law.

SUMARIO. 1. La formación de los juristas: la realidad y el deseo. Los modelos utópicos. 2. El trasfondo invisible. 2.1. El contexto general de la Universidad y el llamado Plan Bolonia. 2.2. Los profesores y su papel en la tarea del aprendizaje. 3. El azar necesario y un poco resignado.

1. La formación de los juristas: la realidad y el deseo. Los modelos utópicos

1. Los contenidos del aprendizaje apelan, desde luego, a los planes de estudio, a las disciplinas previstas como asignaturas y a su concreta extensión. Pero, allá de eso, hay otros condicionantes tanto o más importantes que esas cuestiones. Porque la formación del jurista, como la de otros profesionales, depende mucho y sobre todo de la finalidad perseguida, esto es, en nuestro caso y por decirlo en términos acaso excesivamente grandilocuentes, del tipo de jurista que se busca. Luego, claro es, en ello incide la concreta articulación de las enseñanzas y, en términos aún más importantes, la organización del lugar donde se estudia, esto es, la Universidad, la normativa que la regula, lo que se entienda que debe ser su función primaria y, en consecuencia, también, como digo, el tipo de jurista o «profesional», si es el caso, que se desee formar. Lo que se puede aprender depende también de factores más concretos que van desde el tipo de profesor que enseña a, como ya he dicho, los planes de estudio. Y aun antes, depende también de los propios estudiantes y de su preparación previa.

Todos esos condicionantes objetivos tendrán traducción –y la tienen– en los resultados últimos de la formación del estudiante y se plasmarán inevitablemente en ella al margen de lo que podamos considerar de cuál deba ser ésta.

2. El Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, apuntan los teóricos objetivos y finalidades de la enseñanza en los estudios del actual Grado en Derecho. La primera de esas directrices prevé, textualmente, que «las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Derecho deberán proporcionar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados del Derecho». No es mucho decir, pero parece que de ello se deduce que la pretensión de los estudios es lograr una formación orientada a la adquisición de

conocimientos generales básicos y transversales «relacionados con su formación integral», sin excluir conocimientos y capacidades orientados al ámbito laboral; aspecto éste más difícil de conseguir en el ámbito de los estudios de Derecho habida cuenta de la multiplicidad de «salidas» profesionales que la carrera puede proporcionar.

La pregunta, en todo caso, vuelve a ser la de si los estudios universitarios deben orientarse hacia un tipo de formación generalista, formación de juristas en sentido amplio, o si, por el contrario, deben tener un componente más directamente profesional. Y, en este segundo caso, cuál debería ser ese componente, habida cuenta la variabilidad y diversidad de las salidas profesionales.

3. A mi juicio, los estudios universitarios de Derecho no están pensados para generar «de manera directa e inmediata» profesionales del Derecho. Primero, porque, como digo, son muchas y muy diferentes las salidas profesionales a que habilitan estos estudios y en segundo lugar porque la mayoría de esas salidas exigen conocimientos especializados que proporcionan luego Centros y Escuelas oficiales una vez superadas las pruebas de ingreso (inspectores de trabajo, inspectores de Hacienda, jueces, notarios, registradores...). Hay otras profesiones, como la abogacía, que, además de conocimientos, requieren unas habilidades que la Facultad no puede «directamente» proporcionar, ni en el Grado ni tampoco en el master para el ejercicio de la abogacía por más que éste, tras la Ley 34/2006, de 30 octubre, sobre el ejercicio de las profesiones de la Abogacía y la Procura, sea ya una exigencia adicional que en muchos casos se ha convertido en un añadido de carácter teórico tradicional que se superpone a los estudios de Grado, pero que no enseña propiamente a ser abogado. No está mal insistir de nuevo en cuestiones que en teoría se han visto a lo largo de los estudios de Grado, pero ser abogado es otra cosa que no pueden enseñar muchos de los profesores que imparten enseñanzas de disciplinas de Derecho positivo cuando ellos mismos no ejercen la profesión de abogado; circunstancia que hoy no será infrecuente. De modo que mal podrían enseñar lo que ellos mismos desconocen: el oficio, que, además de ciertos conocimientos, digo, requiere una actitud que solo la experiencia proporciona.

4. Si los conocimientos y la formación que se deben obtener en la carrera son, como creo, los de una formación básica y generalista, la orientación profesional posterior puede y debe pasar por una cierta especialización donde se adquieran también habilidades específicas más centradas en un ámbito concreto. Esa especialización puede empezar en el Grado cursando algunas disciplinas optativas, pero su espacio lógico se hallará en los postgrados donde se supone que debe haber ofertas diversificadas por más que esas ofertas variarán en cada Universidad y no podrá haber en todas especialidades de todo.

A un planteamiento parecido apuntan los Decretos reguladores del Grado y del Postgrado y ello empalma con la idea de una formación integral del alumno. Formación centrada en una metodología tendente a conseguir que el estudiante aprenda a construir un sistema de pensamiento y de razonamiento a partir de la aprehensión de algunos postulados conceptuales y del correspondiente contexto normativo. El estudiante, en efecto, debe aprender a orientarse en los vericuetos de las normas, conocer su sentido genérico, sus finalidades básicas. Aprender el porqué de las cosas, llegar a desvelar, sobre todo, las implicaciones prácticas de una u otra posición, atisbar las coordinadas históricas, sociales o políticas que enmarcan el complejo normativo o algunas teorías, establecer conexiones lógicas y conclusiones concretas. No es poco. Es mucho y probablemente es imposible, pero es la tendencia utópica a la que pienso hay que apuntar.

En los estudios de Grado, por tanto, no importa mucho la cantidad de información que se traslada y, por tanto, el profesor no debe pretender exponer muchos conocimientos. Primero porque, como señaló Ortega en su famosa *Misión de la Universidad* y se ha repetido hasta la saciedad, solo se puede enseñar lo que se «puede» aprender. Pero, además, porque, como ha dicho Juan Ramón Capella (2013, p. 37), aprender no es recordar. No es, pues, cantidad de información lo que se necesita sino ir poco a poco ordenando la cabeza a partir de los datos que se le proporcionan o que el propio estudiante busca por sí mismo. Luego volveré, con más detalle, sobre esto.

5. Una enseñanza de estas características requiere un tipo de alumnos y de profesores bien definido. Centrándome de momento solo en los profesores hay que señalar, desde luego, que para eso no sirve «cualquier» profesor. No un profesor improvisado convertido en repetidor de apuntes, limitado a explicar lo que seguramente está mejor explicado en un buen Manual.

Aunque luego insistiré en este tema central de la formación, me limito a decir ahora que la importancia del profesor en una enseñanza así es decisiva. Es más, el llamado proceso de Bolonia, que enmarca todo el sistema formativo, presupone algo de lo que nunca se habla. Requiere excelentes profesores. Y excelentes alumnos, hay que añadir. Y si toda la atención se pone en las formas (planes, asignaturas, tipos de clases y muchos aspectos burocráticos) se pierde el sentido último de las reformas. Que es lo que ha sucedido cuando, por ejemplo, no pocas Universidades ponen en manos de profesores en formación o de profesores asociados (que estaban pensados para colaborar, pero no para sustituir a los profesores profesionales) la responsabilidad completa de todo un curso, incluyendo la redacción de programas, el contenido de clases y finalmente el control de los exámenes o pruebas para la superación de la disciplina.

6. El aprendizaje al que apuntan las Directrices citadas de los Planes de estudio y, más allá aun, los Decretos que regulan el sistema europeo de créditos (RD 1125/2003, de 5 de septiembre) o el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y el aseguramiento de su calidad (RD 822/2021, de 28 septiembre) aluden, en efecto, a esa enseñanza básica y generalista que plasmaría el Grado. Pero más allá de las previsiones del papel está por ver que, en efecto, ese aprendizaje de lo básico se consiga si no se garantiza la presencia de excelentes profesores... y excelentes alumnos.

En el caso de los alumnos se trata de inculcar la idea de que hay conocimientos y aptitudes con los que se debe llegar ya bien pertrechado al llegar a la Universidad (comprensión lectora, capacidad de síntesis, habilidad para redactar textos y exponer sistemáticamente un hecho o una idea, fluidez lingüística, etc.) pero, sobre todo, insistir en que no es posible aprender sin el esfuerzo individual.

El profesor debe estar presente para sintetizar, poner en situación, ayudar a aclarar, desarrollar ciertos aspectos, desvelar problemas, aplicar supuestos y, sobre todo, sistematizar planteamientos. No para sustituir el trabajo individual. Tampoco para sustituir a los libros. Porque para aprender algo es necesario dedicarle tiempo al margen de la clase, en los libros, en los textos. Ese es un aspecto esencial derivado –pero olvidado– de la llamada Declaración de Bolonia: que el estudio y su cómputo homologable incluye la docencia, las clases, pero también el trabajo individual respecto del que el profesor más que un docente en sentido estricto se convierte en un tutor. Y por ahí, en la doble exigencia de cambios de mentalidad por parte del

alumno, pero también del profesor, pueden aparecer seguramente algunas dificultades.

Esos cambios de mentalidad sugieren una adecuada combinación de las clases y el trabajo personal, como digo. Las explicaciones de clase no sustituyen la lectura y el estudio personal a través de los libros. Las clases deben ser guías, introducciones, orientaciones, desarrollos y aclaraciones que unas veces serán más minuciosas y detalladas, aludiendo a los problemas que se plantean en cada cuestión, y en otras ocasiones consistirán en un tratamiento más superficial del tema. Constituye un objetivo imposible pretender abarcar todo en las explicaciones de clase. Por ello, el alumno no debe esperar que en clase se explique todo el Programa. De ahí la importancia de trabajar con libros formativos. Y de ahí la imprescindible necesidad de que el estudiante consulte y maneje «directamente» los textos normativos como material de trabajo imprescindible. Ambos instrumentos son para el estudiante de Derecho como el fonendoscopio para el estudiante de Medicina; ninguno de los dos puede funcionar «de oído». La clase introduce o complementa; desarrolla o desvela; ayuda, en definitiva, a aprender más de prisa. Pero no sustituye el estudio personal. Ese estudio personal debe ser un trabajo de maduración. Como ha dicho entre nosotros el profesor Santamaría Pastor los años de estudio en la Facultad son, ante todo, años de formación y maduración de estructuras mentales que el estudiante construye insensiblemente. Un período de construcción de la máquina de pensar. Un objetivo difícil y alejado de la rutinaria impartición de una clase recitada y sin esa vitalidad a la que hace un momento me refería.

7. Si el marco normativo parte del presupuesto de las finalidades perseguidas, los dos condicionantes –profesores y alumnos– a los que me acabo de referir sugieren un comentario crítico. El número de profesores estables (Catedráticos, Titulares y Profesores Contratados doctores) ha crecido exponencialmente en los últimos veinte o treinta años al hilo del aumento del número de alumnos y de Universidades. Y sin embargo en no pocas Facultades, como dije, la responsabilidad de algunas asignaturas y cursos está en manos de profesores de formación (becarios y ayudantes) o de profesores asociados (en algunos casos «falsos» profesores asociados pues son profesores en formación que no han podido obtener una plaza de ayudante). Aunque siempre hay notables ejemplos de profesores como en los que está pensando el Decreto antes citado, se da también el caso de profesores que no han cambiado de mentalidad y pretenden seguir explicando (exponiendo detalladamente) el contenido de su asignatura y recitando cosas que están en las leyes y en los Manuales de manera tal que todo es más o menos igual que antes. El mensaje indirecto es el de siempre: la clase constituye el contenido de la docencia y del aprendizaje que el estudiante deberá «estudiar» (a veces memorizar) fuera de ella. No es de extrañar entonces que sigan proliferando los «apuntes» y que cada vez se lean menos Manuales (se nota en el descenso de las ventas) cuando el llamado sistema de Bolonia presupondría justamente lo contrario.

En medio de la asfixiante burocracia que ha acompañado a lo que, en principio, no era una mala idea (lo que genéricamente podemos entender que suponía el llamado sistema de Bolonia) no es extraño que el modelo se haya convertido en muchos casos en una caricatura y que las tareas teóricamente previstas (y nunca verificadas) no se compeadezcan con la realidad. Unas veces por causas imputables a los alumnos (mala preparación del bachillerato, ausencia de interés, hábitos arraigados, desconfianza...), otras veces por causa de los profesores (desinterés, falta de dedicación, rutina, prisas, lejanía...). Y, en ocasiones, por el contexto general de las condiciones materiales o los planes de estudio. Por eso, no hay que confundir el resultado de una mala formación con la opción por una formación de base en el

Grado, porque esa mala formación de base se debe no a la opción misma sino a los condicionantes de todo tipo que la enmarcan.

8. Pero volvamos a la pregunta principal, la de «qué se debe enseñar. A qué formación se debe aspirar». La pregunta está implícitamente contestada en los párrafos anteriores. Se debe enseñar lo fundamental, lo esencial, lo básico, conforme a lo que algún autor ha denominado el principio de economía de la enseñanza (González Navarro, 1987, p. 208)¹. Dicho principio implica que tanto en los programas como en las clases se adopten los criterios de «complitud» (abordar todos los temas esenciales, pero no exhaustivamente), «claridad» (que supone orden y sistemática) y «síntesis» (que significa centrarse en lo esencial).

Dentro de esos criterios habría que considerar, ante todo, los aspectos arquitecturales y básicos de las disciplinas; no las partes especiales que podrían quedar aparcadas a disciplinas optativas, o a un ulterior postgrado, ya sea generalista, ya especializado.

Pues bien, a partir de esos datos, ¿cuáles serían los objetivos «básicos» de la enseñanza? Más todavía, ¿qué hace falta en la formación de los nuevos juristas?

Cuando aludo a la formación de los juristas no me refiero, claro está, a los medios y técnicas propios de esa formación (las clases, el seminario, el trabajo dirigido, las lecturas, las llamadas prácticas externas...) sino a una actitud. A la actitud docente, pero también a la discente. Del alumno y del profesor. Me refiero a la actitud de aquel que, tras estudiar y entender la norma, aprende a aplicarla y a operar con ella, se cuestiona problemas y, sobre todo, se hace las preguntas esenciales del porqué de su origen o la del para qué sirve.

Me refiero también a una metodología que considere y tenga en cuenta lo que se puede (y se debe) aprender y lo que no se puede (ni se debe) conseguir en la Facultad. Como ya he apuntado el estudio en la Universidad no sirve para la práctica inmediata de una profesión, al menos en Derecho (porque quizá estas reflexiones no se pueden trasladar a todos los estudios universitarios que son muy diferentes entre sí). No sirve, digo, (ni debe servir) para el ejercicio práctico, «inmediato y directo, de una concreta profesión». O, si se quiere matizar este extremo, no sirve suficientemente. El estudio en la Facultad sirve –debe servir– para entender la norma y su contexto; sirve para aprender a pensar; sirve para adquirir conocimientos que son requisitos previos para el posterior aprendizaje de una concreta profesión. Pero no sirve, como digo, para ejercer de inmediato esa profesión. Para eso se requiere una preparación más directamente encaminada a ello y, en otros casos, una cierta experiencia que ni se enseña ni se aprende; se adquiere.

El propio Estado que, por encima de lo que dicen los textos reglamentarios, a veces parece sugerir lo contrario, esto es, que los estudios están orientados al ámbito profesional, cuestiona sus propias afirmaciones articulando sistemas de selección de funcionarios (las oposiciones) en los que la enseñanza o el aprendizaje previo no se valora y no considera para nada. Y en el caso de la profesión liberal más típica de la carrera de Derecho –la abogacía– se exige ahora un nuevo examen y, desde luego, la experiencia que, como la del artesano, se adquiere con el tiempo y no con un examen.

¹ Me parece que es la única obra general de Derecho Administrativo en la que se dedican bastantes páginas a la pedagogía de la disciplina.

9. Vuelvo a insistir de nuevo. El conocimiento del Derecho que se puede enseñar en una Facultad está en directa relación con lo que se puede aprender. Y no se pueden aprender muchas cosas en el escaso tiempo de que se dispone. Y aunque se pudiera, tampoco sería bueno, porque lo que solo se aprende de memoria no se aprende; se olvida de inmediato en cuanto ésta deja de ser coyunturalmente útil.

El aprendizaje es, en gran medida, una actividad personal. Con ayudas, sí, pero personal: leer, comentar, preguntar, contrastar, salir de la pasividad, no dejar nada sin comprender. Escribir, resumir, anotar, cuestionar. Pensar que, si la clase es necesaria, no es en la clase donde todo se «aprende», sino que ésta ha de completarse con la lectura de un libro y con las reflexiones posteriores que surgen. Se aprende también con el contraste con los compañeros y, finalmente, con las preguntas a un profesor disponible y cercano.

10. Y llegando a un plano más concreto, cabe suscitar ya la cuestión de lo que se debe aprender; mejor, las aptitudes que se deben conseguir. Se debe asumir la información básica de cada disciplina, sí, lo que supone identificar esos aspectos básicos con criterios restrictivos. Pero también aprender a operar con esa información. Y conseguir en todo caso y en todos los casos unas cuantas cosas, no muy numerosas, pero sí importantes. A mi juicio, serían las siguientes:

- a) En primer lugar, lo que en las disciplinas de Derecho positivo al menos se debe aprender es «a moverse por el Ordenamiento». Una parte importante del trabajo de cualquier jurista, hoy, es aprender el sistema de fuentes del Derecho. Un sistema constituido por normas de origen plural y diferente –la Unión Europea, el Estado, las Comunidades Autónomas– que hay que aprender a buscar, sistematizar y articular para reducir ese complejo conjunto normativo a una cierta unidad coherente. Aprender a moverse por el Ordenamiento presupone saber buscar ese Ordenamiento desde un punto de vista estrictamente mecánico –dónde, cómo–, esto es, saber utilizar los medios instrumentales, la información, las bases de datos. Pero aprender a moverse por el Ordenamiento es, sobre todo, saber orientarse en los vericuetos de las normas, saber sistematizarlas, conocer cómo se relacionan entre sí. Es aprender su sentido genérico, sus finalidades básicas, el porqué de las cosas. Es también atisbar las coordinadas históricas, sociales o políticas que enmarcan el complejo normativo, establecer conexiones lógicas y, finalmente, llegar a definir conclusiones concretas, es decir, apuntar las implicaciones prácticas de una u otra posición. Así, pues, identificar el bloque normativo aplicable a cada caso constituye la primera tarea y, en muchos casos, la más importante del proceso aplicativo del Derecho. Y de su presupuesto formativo.
- b) En segundo lugar, hay que «asumir un conjunto de valores o principios» que son los que iluminan las normas, las orientan, les sirven de apoyo y ayudan a la interpretación. Esos valores subyacentes derivan hoy, en muy buena medida, de la Constitución y son como la argamasa que aglutina y mantiene en pie al entramado de las normas, la que le da sentido al conjunto cuando se producen las inevitables antinomias, la que sirve de guía interpretativa, la que permite hablar de Ordenamiento y de un criterio finalista del Derecho vivido o que se pretende vivir.
- c) En la formación del jurista, conocidos los datos normativos principales, es también fundamental «aprender a razonar, aprender a argumentar». Aprender a utilizar la perspectiva lógica o técnica cuando se dispone del material

normativo y se poseen criterios valorativos. Aprender a «razonar es ya aprender a aplicar». Las propuestas y sugerencias de los profesores adquieren en eso todo su valor. Permiten operar con las normas y con los conceptos aprendidos. Deducir consecuencias para la realidad. Para ello, como digo, el profesor-guía adquiere toda su importancia para encauzar el aprendizaje manejando los filtros del análisis lingüístico, el contexto histórico en que nació la norma y las finalidades, valores y principios que dan sentido a las palabras. Lejos, pues, de esa caricatura tan frecuente que vemos cada día. Pero lejos también del trabajo mecánico de muchos profesores porque para enseñar a razonar hay asumir que se trata de un trabajo lento al que se llega poco a poco, a partir de clases menos discursivas y que, como he indicado antes, se centren en lo esencial y remitan su desarrollo a la lectura (a ser posible, previa) de buenos manuales. Y desde luego sin la obsesión de llegar a todas partes o ser tan especialista como acaso lo sea el profesor en su faceta investigadora o profesional.

- d) Finalmente, hay que «aprender a expresarse» con precisión tanto de forma oral como de forma escrita. Y eso no es algo que se aprenda sin más en las Facultades de Derecho. Más bien, al revés, se aprende fuera de ellas. Se aprende leyendo novelas, escribiendo historias, contando y resumiendo hechos. El simple ejercicio de contar la película que se ha visto a quien aún no la ha podido ver puede servir para relatar lo esencial y que el otro comprenda la trama argumental. Se sorprenderían muchos hasta qué punto una experiencia así es, en el fondo, tan formativa como algunas horas de estudio porque el otro nos dirá si lo ha entendido, si hemos sabido contar lo esencial despreciando lo accesorio, si hemos relatado lo que interesa en términos breves y comprensibles. En el fondo muchos escritos procesales y, en particular, las demandas, consisten justamente en eso, al menos en parte: contar bien una historia de manera sucinta, exponer los problemas, destacar lo que en cada momento interese destacar sin que haya saltos lógicos y dejar caer entonces, como fruta madura, el régimen jurídico que interese aplicar, la solución que importe defender como consecuencia de ese relato fáctico. Porque no hay que olvidar que muchos pleitos se ganan por los hechos, por saber contarlos bien y de forma ordenada. Y eso no es cosa que se aprenda memorizando textos. Es el resultado final de una experiencia ajena al estudio propiamente dicho. Es la conclusión que se deriva de las lecturas hechas, muchas de las cuales poco o nada tendrán que ver con el Derecho.

Todo ese complejo y nada fácil aprendizaje supone una tarea cultural que no excluye ni hurta la visión última de la práctica, a la que está destinado el Derecho. Una formación, pues, con un objetivo final práctico pero que no tiene como finalidad primera enseñar a practicar desde una perspectiva directamente utilitaria o profesional. El Derecho es una idea práctica, sí, pero su enseñanza no debe confundirse con la idea del practicismo inmediato, que, por lo demás, no se enseña, sino que, como he repetido ya varias veces, se aprende con el tiempo y la propia experiencia.

El manejo adecuado de todas estas actitudes y el logro de todos o algunos de estos objetivos creo que conforman ya a un joven jurista, a un intérprete, aunque no tenga todavía la experiencia profesional que se adquiere con el propio ejercicio. Mientras tanto, bueno será insistir en este tipo de planteamientos. Y como nadie nace sabiendo hay también que aprender a aprender utilizando ahora en un sentido genérico el título del conocido libro de Juan Ramón Capella.

En cualquier caso, no es fácil. Ni aprender, ni enseñar. Porque no se trata de tomar apuntes, sino, como he dicho, de entender y, después, retener y poder aplicar y manejar lo aprendido. Esta es la cuestión fundamental. Aprender a redactar, a ejercitar la palabra escrita o la exposición oral. Aprender a contar hechos de manera precisa para facilitar la aplicación subsiguiente de la norma, para poder ubicar conceptos o regímenes. Y hacerlo poco a poco. Es una tarea que, a partir de unos cuantos datos y conceptos que el profesor enseña, se adquiere con la práctica, pero en la que las habilidades adquiridas antes de la Facultad resultan, con frecuencia, determinantes para con todo ello adquirir la madurez que se supone busca el estadio superior del proceso educativo.

11. La concreción de esos objetivos en materias concretas, supone articular los ámbitos sectoriales de estudio en asignaturas a lo largo del Plan de estudios contemplado por cada Universidad dentro de las Directrices generales aprobadas por el Estado.

Ese Plan de estudios ahora, como digo, es relativamente diferente en cada Universidad. Pero durante más de cuarenta años los estudios de Derecho se vinieron rigiendo por un Plan de estudios uniforme, el de 1953, del que solo se desgajaron las experiencias piloto de Sevilla y Valencia autorizadas a poner en marcha un Plan diferenciado caracterizado, sobre todo, por prever una cierta especialización genérica en los últimos años. En las demás Universidades y hasta los años ochenta del pasado siglo los estudios de Derecho se articulaban en torno a 25 asignaturas de carácter anual que abarcaban tanto el Derecho Público como el Privado. Había, así, dos años de Derecho Político (luego Constitucional) y dos de Derecho Penal, Administrativo, Financiero y Procesal, casi la mitad de la carrera. Además, había seis años de Derecho Privado estricto (cuatro de Civil y dos de Mercantil) más dos de Derecho Internacional (Público y Privado), uno de Derecho del Trabajo y un seis más de conjunto de asignaturas de carácter formativo o instrumental (Historia del Derecho, Derecho Romano, Filosofía, Economía y Derecho Canónico).

En términos generales debo decir que, a mi juicio, se trataba de un Plan razonablemente bueno al que quizá la faltaran disciplinas nuevas, inexistentes en 1953, como el hoy fundamental Derecho de la Unión Europea y otras de carácter instrumental. Y en sentido contrario acaso le sobrarian algunas otras, en particular las Partes especiales de algunas disciplinas, útiles solamente para quienes se fueran a dedicar a ellas pero que ocupaban un tiempo que limitaba el dedicado a consolidar conceptualmente las llamadas Partes generales que eran y son, a mi juicio, las más importantes. Todo ello apuntaba a la conveniencia de fortalecer los aspectos formativos y las disciplinas a ellos vinculadas y ampliar la oferta de asignaturas optativas en los últimos años para quienes quisieran poco a poco especializarse. Esta última posibilidad se pretende hoy cubrir mediante el llamado Master o postgrado, que es, en efecto, una opción, pero, a mi entender, no es lo mismo que las disciplinas optativas por más que éstas no sean incompatibles con él.

De todo ello se deduce ya una cierta idea de lo que entiendo deberían poder ser los estudios universitarios conducentes a la formación del jurista del siglo XXI. Creo que, dicho en términos comparativos, al igual que sucede con la legislación estatal básica que enmarca muchas de las competencias y políticas legislativas de las Comunidades autónomas, también en este punto me parecería útil una fórmula parecida, esto es, un núcleo básico común y luego una mayor flexibilidad de cada Universidad.

Pues bien, dentro de esa opción flexible me parece que habría que optar por un núcleo duro común en el que estuvieran presentes de forma fundamental las disciplinas formativas y las Partes Generales de todas las demás. Después, una cierta especialización aun dentro del Grado que podría abarcar un año durante el cual el estudiante eligiera de entre una lista de disciplinas ofertadas por cada Universidad. Y luego, dentro ya del postgrado, algún tipo de máster que supone una mayor y más concentrada especialización y, además, la iniciación en las labores de investigación y trabajo individual que, en su caso, minoritariamente podrían culminar en el tercer ciclo del doctorado. Digo minoritariamente porque la experiencia demuestra que el tercer ciclo, es decir, la tesis doctoral, que es lo importante y no los cursos de las ahora llamadas Escuelas de Doctorado, es algo minoritario. Fundamentalmente porque la tesis y el doctorado, fuera de su exigencia para hacer carrera universitaria, apenas sirven para nada. Para puntuar un poco en los concursos de funcionarios (normalmente, no más que seis meses de interino) y nada más. Pero surgen muchas voces que pretenden que el doctorado sea algo tan general y común como el master. Puede que se consiga. Pero hoy por hoy se observa otra doble deriva. En unos casos el acento se pone en los cursos (y no en la tesis) para poder decir en algunas ofertas de trabajo que se tienen «estudios de doctorado». Pero en otros, lo que se devalúa es la propia tesis doctoral que si no hace mucho tiempo había adquirido unas dimensiones excesivas (por extensa) se ha pasado o se está pasando a la proposición contraria de tesis minúsculas o excesivamente focalizadas en asuntos microscópicos y dudosamente formativos.

12. ¿Se puede hacer todo esto actualmente en los más de 70 Facultades y Centros (casi 50 públicos y más de veinte privados) donde se puede estudiar hoy Derecho?

Mucho me temo que la respuesta, en términos globales, es negativa. Habrá sitios, disciplinas, Facultades incluso, donde quizá se puedan conseguir más o menos los objetivos propuestos. O los puedan conseguir, como siempre, algunos estudiantes, pocos. Pero en muchos otros sitios y la mayoría de estudiantes, no. Porque esos objetivos formativos y esas finalidades genéricamente expuestas tienen condicionantes. No dependen solamente de la buena voluntad del profesor, aunque también. Están supeditados y condicionados por circunstancias externas como la regulación y normativa de la Universidad, el perfil de los profesores y aun por la generalizada –y a mi juicio errónea– idea de que los estudios de Derecho pueden conducir directamente al ejercicio de una profesión. También por el número de estudiantes, su preparación previa y lo que cada uno de ellos y sus familias esperan que les proporcione la Universidad.

En este último sentido sería muy interesante un estudio que identificara los destinos profesionales de los estudiantes de Derecho de los últimos años. Hay aproximaciones pero no, que yo sepa, un estudio de campo detallado del que deducir conclusiones. Por eso no tengo más remedio que acudir a un viejo trabajo que yo mismo llevé a cabo hace tiempo y cuyos datos efectivamente son antiguos, pero, como tendencia, quizá puedan seguir teniendo alguna utilidad (1996, pp. 5-14).

Y es que los resultados de los datos que hacen referencia al empleo pueden condicionar y condicionan el tipo de formación que se demanda. Estaría bien, por eso, tener una mejor información detallada de donde obtienen empleo los alumnos de las Facultades de Derecho para saber si éstas son en verdad eficientes. Quizá esos datos nos proporcionarían algunas sorpresas. Y quizá sirvieran para orientar la oferta y tomar decisiones que nos superan a los profesores. No hay, como he dicho, muchos datos desagregados y actuales sobre este tema, de manera que retomo las

referencias que utilicé en un trabajo publicado hace ahora veinticinco años. En aquel tiempo, cuando se publicó, el número de estudiantes de Derecho estaba en lo más alto de una curva, que después ha ido descendiendo poco a poco. Había, en efecto, unos 250.000 estudiantes de Derecho en 53 Centros (la mayoría públicos) que para el curso 1994-1995 ofertaron 31.966 plazas nuevas que, unidas a las de las Facultades que no tenían límite de acceso, suponía que iniciaron Derecho ese año en torno a 35.000 alumnos. En esos mismos Centros y por esas mismas fechas acababan cada año la carrera unos 25.000 jóvenes (con una duración media de unos 7 años frente a los teóricos 5 previstos), siguiendo un crecimiento constante que después, poco a poco, cambió radialmente de tendencia.

Si los estudios de Derecho fueran, como algunos pretenden, directamente orientados al ámbito profesional y, particularmente, al ejercicio de la abogacía (como se piensa en muchos países latinoamericanos en los que los egresados de las Facultades no son denominados «licenciados» o «graduados» en Derecho, sino directamente «abogados»), sería legítimo preguntarse cuántos empleos había entonces y hay ahora relacionados directamente con el Derecho. Es decir, empleos para los cuales resulta necesario disponer del título académico.

No es fácil hacer ese cálculo, pero si en 1996 había 3.213 plazas de jueces y magistrados, algunas menos de fiscales y de los actuales letrados de la Administración de Justicia, unos 5.500 funcionarios de Administración Local con habilitación nacional; si en la Administración General del Estado habría unos 25.000 funcionarios del Grupo A), es decir licenciados, pero no solo de Derecho; si se consideran también los casi 3.000 notarios o los 1.000 Registradores; si se añaden los funcionarios de las Comunidades Autónomas y se constata que se jubilan cada año del orden del 3 %, ¿cuál podría ser –me preguntaba– la «oferta real» anual de empleo público (aunque no en todos los casos se convocaran oposiciones cada año) para puestos en los que la condición necesaria fuera la licenciatura en Derecho? Y aventuraba en términos interrogativos: ¿mil, dos mil, acaso podrían llegar a tres o cuatro mil?...

Junto a ellos existían en el momento en que se publicó el artículo unos 110.000 abogados; un abogado por cada 360 habitantes, una de las ratios más elevadas de Europa si no la que más (puesto que la horquilla oscilaba entonces entre un abogado por cada 1.100 personas, por abajo, y uno por cada 3.300, por arriba). Los números desde entonces han crecido, pero no mucho. Pero entonces y ahora se trataba de cifras un tanto engañosas. En un estudio que llevé a cabo en mi Universidad en 1995 arrojaba cifras espectaculares. Los datos eran estos: de cada 100 alumnos que empezaban Derecho acababan solamente 45. Y, de ellos, el 40 %, esto es, 18, se colegiaban como abogados. Pero al cabo de un par de años solo seguían colegiados 11, esto es, el 40 % de los que se habían colegiado dejaban de estarlo menos de cinco años después. Lo que suponía, en términos globales, que solo se matriculaban 11 de cada 100 alumnos que empezaban Derecho (y quizá no todos ellos trabajaban realmente como abogados), lo que supone una cifra más próxima a la realidad y, como digo, probablemente generalizable como tendencia.

Quedaba el empleo privado que entonces no era significativo para empleos para los que se requiriera necesariamente el título de licenciado sin experiencia previa.

Si esto era así en 1996, cabe preguntarse, primero, si sigue siendo genéricamente así y, en cualquier caso, sea cual sea la respuesta, surgía la pregunta principal, ¿qué ha sido de los nuevos licenciados que no acceden a la abogacía, a los

despachos o al empleo público?, ¿qué habrá sido de ese número que casi con toda seguridad supera el 50 % de los que anualmente acaban y no encuentran un empleo acorde con el tipo de estudios realizados? Y, ¿cuántos alumnos nuevos habría que admitir para que una enseñanza más profesionalizada estuviera más o menos acorde con el mercado? ¿Era socialmente posible limitar drásticamente el acceso de los 35.000 alumnos de nuevo ingreso a, por ejemplo, 6.000 cada año? No era posible – contestaba yo mismo– porque en la práctica los estudios de Derecho cumplían y cumplen funciones sociales que van más allá y son diferentes de la preparación directa para el ejercicio de profesiones estrictamente jurídicas.

Cierto que desde entonces la tendencia ha cambiado. El número de alumnos se ha reducido drásticamente hasta más o menos la mitad de los que estudiaban en 1996. Tras muchos años de caída las cifras remontaron hasta situarse oficialmente hace un par de años en unos 125.000 alumnos (aunque incluyendo no solo a los estudiantes de Grado sino también a los de Master), es decir, en torno a un 8 % del total de estudiantes universitarios. Ha habido ofertas adicionales como las dobles titulaciones, masters más o menos adaptados a la demanda y algunas pocas iniciativas más. Nadie cuestiona públicamente el número de estudiantes, ni se plantea el cierre de algún Centro llamado a languidecer lentamente; ni se discute el para qué de la enseñanza y del empleo de los medios dedicados a ella. Pero el problema de fondo subsiste porque la oferta sigue siendo muy superior a la demanda profesional.

Han cambiado algunas cosas, no obstante, en el mercado profesional. Para empezar, el desembarco en España de las grandes compañías de abogados internacionales; empresas que trabajan con el producto jurídico y el asesoramiento empresarial, aunque no se parecen demasiado al despacho tradicional de un abogado que asesora y, sobre todo, litiga. Ese fenómeno nuevo de un nuevo tipo de oferta de puestos de trabajo (inicialmente vía becas o contratos temporales) sugiere una pregunta retórica: ¿de dónde se nutren esas empresas mayoritariamente?, ¿qué perfil de candidato buscan? Lo determinante, ¿son los conocimientos, las actitudes o ambas cosas? Y, ¿qué tipo de conocimientos?, ¿qué tipo de actitudes? Hasta donde se me alcanza, no parece que existan respuestas contrastadas a estas preguntas, pero creo que puede aventurarse que las actitudes son fundamentales, que los conocimientos importan pero «son negociables» y que la dura selección incluye elementos que habitualmente no se ofertan o exigen en la enseñanza universitaria pública reglada (manejo fluido de idiomas, por ejemplo), pero que traen causa de sistemas de selección que están en la base de los mecanismos de ingreso en algunas Universidades privadas, frecuentes suministradoras de este tipo de candidatos, mientras muchas Universidades públicas mantienen los postulados tradicionales.

Eso explica, quizá, una constatación importante. A saber, que si apenas hay sesgo en el origen académico de los candidatos que ganan las oposiciones a los grandes cuerpos del Estado (judicaturas, abogados del Estado, notarios, registradores, etc.) de manera que proceden más o menos de todas las Universidades en proporción a su peso demográfico, en el caso de los graduados que entran en los grandes despachos profesionales sí hay un evidente sesgo: la mayoría proceden de algunas muy concretas Universidades privadas. Si se cruzan los datos se podría pensar que esas Universidades son las que generan más conocimiento en forma de publicaciones, libros y artículos en Revistas de prestigio. Pero no; es exactamente al revés. ¿No debería inducir a alguna reflexión general esa circunstancia? Hasta donde se me alcanza, no ha habido reacción alguna y se sigue hablando, cuando se habla, en términos generales.

Hay una notable paradoja. Las Universidades públicas –algunas masificadas– tienen, por lo general, los mejores planteles de profesores y los mejores medios (en forma de bibliotecas e instalaciones varias). Pueden, por consiguiente, poner en marcha la enseñanza que fomente o consiga el tipo de formación al que apuntaba más o menos Bolonia y al que me he referido más atrás. Un tipo de formación personalizada, interactiva, atractiva. Pero la mayoría no lo hacen o no lo hacen suficientemente por muy diversos motivos. Exceso de alumnos, falta de preparación o interés, dedicación prioritaria de los profesores a la investigación, exceso de asociados responsables de cursos, falta de interacción con el mundo empresarial que «coloca», etc. Muchas Universidades privadas se vuelcan entonces en esos nichos de empleo a los que puede acceder un tipo de estudiante que a la postre es minoritario y para los que se diseña una formación más profesional que especulativa, pero no obstante sólida y coherente con lo que se pretende, con exigencias formales a las que se pliegan fácilmente los alumnos seleccionados con topes de acceso altos y con profesores dedicados (parcialmente, eso sí) a la docencia, con escaso interés por las publicaciones al proceder muchos de ellos de otros empleos privados.

El resultado es que este segundo tipo de Universidades «colocan» más fácilmente que las primeras en ese mercado emergente del producto jurídico que ha aparecido al albur de las nuevas realidades de un mundo económico y empresarial globalizado. Se adecúan mejor al mercado privado. Y ese resultado, constatable, incide necesariamente en el tipo de formación y tiene otras derivadas múltiples en las que ahora no me puedo detener.

Se trata, en todo caso, de un tipo de reflexiones que superan y van más allá de la cuestión de la formación que ahora nos ocupa, pero que hay que tener en cuenta en la medida en que, de algún modo, la enmarcan y condicionan.

2. El trasfondo invisible

2.1. El contexto general de la Universidad y el llamado Plan Bolonia

1. He dicho antes que las finalidades formativas a las que me he venido refiriendo tienen condicionantes. Los plausibles propósitos de algunas previsiones normativas chocan con una realidad terca y no siempre han logrado pasar de las páginas del Boletín Oficial al plano de la realidad práctica, de manera que, en no pocos casos, esas bienintencionadas palabras se han quedado en palabrería vacua, que a veces es peor que la ausencia de palabras porque sirve a muchos de coartada para la inacción y el abandono.

Algo de eso es lo que, me parece, ha sucedido en muchos sitios –no digo en todos– con el llamado «proceso o sistema de Bolonia» de donde provienen algunos de los cambios más notorios de los últimos años que condicionan todo el proceso formativo de la Universidad. Permítaseme, pues, para acabar reiterar algunas ideas que expuse por escrito hace unos años y que repito y sintetizo ahora al hilo de estas referencias sobre la formación de los nuevos juristas.

2. Hace ahora diez años, en efecto, un amigo y colega matemático y yo mismo publicamos un largo y crítico artículo sobre la situación de la Universidad en un número monográfico, dedicado precisamente a ella, de la Revista *El cronista del Estado social y democrático de Derecho* (Martín Rebollo y Recio Muñiz, 2011). Aprovechamos el título de una conocida canción americana de los años cincuenta del pasado siglo que nos parecía describía muy bien el estado en que nos encontrábamos muchos colegas de nuestra generación vista la deriva de la Universidad en los últimos años. Estábamos, como decía la canción, algo así como embrujados, incómodos y

desconcertados. Desconcertados e incómodos, sobre todo, por la evolución burocrática que iba adquiriendo una buena idea como era la que subyacía en la famosa Declaración de Bolonia. Desconcertados por los abundantes cambios normativos en aspectos tan significativos como la organización de las enseñanzas, la estructura del profesorado, la financiación de la investigación o la regulación del doctorado donde en apenas 25 años se han sucedido nada menos que seis diferentes normativas completas... Y embrujados también por las grandes palabras que invadían las páginas del Boletín Oficial y de las que eran paradigmas los artículos 60 a 64, de la Ley 2/2011, de 4 marzo, de economía sostenible. Unos preceptos en los que están todos los tópicos, que, como decíamos, dejan a muchos embrujados y desconcertados. Allí estaban, en efecto, las «habilidades y destrezas» que conformarían los objetivos de la enseñanza, la «innovación», el «emprendimiento», el «espíritu empresarial», la cooperación con la industria y otros «agentes», la «empleabilidad de los ciudadanos», la adaptación de las enseñanzas a «la producción de productos» (?), pero también de «servicios, planteamientos y métodos innovadores en la economía y la sociedad en sentido más amplio». Allí estaba la «adaptabilidad», la iniciativa y el «autoempleo», las «cualificaciones demandadas por el sistema productivo» y, por supuesto, no podía faltar y no faltaba la referencia a la «calidad», la «modernización», la «eficiencia» gestora, la «transferencia de conocimiento», la «gobernanza», la «implementación de buenas prácticas»... Y, naturalmente, la palabra mítica que definitivamente embruja y siempre desconcierta cuando no somos capaces de precisar sus perfiles: la «excelencia» que se ha de expandir por todas partes. La excelencia es la palabra clave, la que exorciza todos los males, la que se da por hecho que surgiría casi por ensalmo como si el papel oficial tuviera el efecto taumatúrgico de transformar en realidad y sin esfuerzo tantos buenos deseos.

A pesar del lenguaje ampuloso de la prosa oficial es difícil no estar de acuerdo con esos grandilocuentes vocablos si significaran algo concreto y preciso además de un discurso reiterado y repetitivo que vale para casi todo. Porque la excelencia no es solo una palabra; apunta a contenidos y, sobre todo, es un resultado que deberá ser juzgado desde fuera. En el caso de la Universidad deberá ser juzgada por la comunidad científica (en lo que hace a la investigación) y por los estudiantes exigentes (en lo que se refiere a la docencia). Pero con frecuencia esas grandes palabras que inundan los discursos y la prosa oficial son palabras vacías que se mueven en el plano formal y no resisten el filtro de la realidad.

Diez años después el reciente RD. 822/2021, de 28 septiembre, que establece la organización de las enseñanzas universitarias, insiste en las mismas o parecidas grandes palabras al afirmar, por ejemplo, que los Planes de estudios deben aspirar a la «calidad» y han de inspirarse en los principios de «rigor académico», «concordancia con el cariz generalista o especializado de los ciclos», «coherencia entre los objetivos formativos» y con el principio de «comprensibilidad social». También –aunque va de suyo al tratarse del recordatorio de principios asentados constitucionalmente– los citados Planes han de inspirarse en el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y el tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático... Luego, desperdigados por el texto, se habla de itinerarios abiertos y específicos, de menciones duales, de planes impartidos o no en centros acreditados institucionalmente o se dice que «los títulos de Grado de al menos 300 créditos que comprendan un mínimo de 60 créditos de nivel de Máster podrán obtener la adscripción al Nivel 3 (Máster) del MECES mediante resolución del Consejo de Universidades» (Disposición Adicional 10)...

3. Pues bien, después de diez años de las previsiones de la Ley 2/2011, ¿qué ha sucedido?, ¿se han conseguido los objetivos propuestos? Recuérdese que la

citada Ley 2/2011 hablaba también de «desarrollar un entorno académico, científico, emprendedor e innovador de calidad, dirigido a obtener una alta visibilidad internacional»; de crear un «verdadero entorno de calidad para la vida universitaria, integrada socialmente a un distrito urbano o a un territorio y con alto nivel de prestaciones de servicios y de mejoras energéticas y medioambientales»; que quería generar «campus universitarios altamente competitivos de reconocido prestigio internacional y con un elevado nivel de diferenciación y especialización, al potenciar sus fortalezas y actividades más excelentes»; fomentar «campus donde exista una mejor investigación, transferencia de conocimientos y especialización»; promover «la agregación de instituciones que elaboren un proyecto estratégico común y desarrollen un entorno académico, científico, emprendedor e innovador de calidad», etc. Y también nada menos que promover un nuevo urbanismo, propiciar el ahorro energético, facilitar la accesibilidad, potenciar la cooperación al desarrollo, articular espacios de socialización, fomentar la igualdad de género. Las Universidades que la Ley tenía presente fomentarían «el desarrollo económico sostenible local o territorial, a través de la consolidación de ecosistemas de conocimiento que faciliten el intercambio de conocimiento y la innovación abierta guiada por la empresa y basada en la mejor investigación universitaria», promoverían «interacciones entre la cultura académica y la cultura empresarial cuyo objetivo fundamental deberá ser incrementar la riqueza de su región, promover la cultura emprendedora y la innovación y fomentar la competitividad de las empresas y las instituciones generadoras de conocimiento»; potenciarían «sus funciones de investigación básica y aplicada y de transferencia del conocimiento a la sociedad para la mejora del bienestar y la competitividad, mediante el desarrollo de proyectos e iniciativas en colaboración con el sector productivo»...

¿Qué fue de todo aquello?, ¿En qué ha afectado «en concreto» a la formación de todos los universitarios, incluidos los futuros juristas del siglo XXI? ¿Se ha alcanzado globalmente la ansiada excelencia?, ¿se puede hablar en términos omnicomprendivos o, quizá, es preciso distinguir como siempre se ha hecho, en función de las diferentes realidades, que, mezcladas, conviven en una institución tan compleja y plural como es la Universidad? Porque seguramente ha habido logros y quizá logros importantes en determinados sectores, ámbitos y Universidades concretas. Pero es mucho más dudoso que esos mismos logros hayan sido generales, en todas las Universidades y en todas las especialidades. Y, en particular, es más dudoso aun que esos logros, objetivos y fines hayan transformado los resultados de los estudios de Derecho y que de ellos salgan egresados ahora con mucho mejor bagaje para enfrentarse al mundo profesional que el que tenían antes los viejos licenciados de la misma Facultad.

4. Este panorama teórico y conceptual sobre el que se pretende montar el futuro de la Universidad es un panorama que si, por un lado, desconcierta, por otro inquieta. Y, además, como digo, plantea la siempre tediosa tarea de contrastar los bienintencionados propósitos normativos con las duras evidencias de la realidad.

No me puedo detener ahora en desarrollar algunas de las ideas que ya expusimos en el trabajo antes citado, aunque se trata de cuestiones que enmarcan, sin duda, y condicionan el mucho más concreto tema de la formación de los jóvenes juristas. Esa formación está condicionada por el marco en el que se desenvuelve y ese marco es, en primer lugar, el de la Universidad. Una institución a la que a veces se alude de forma unívoca y genérica como si no albergara dentro realidades muy diferentes, realidades plurales. En la Universidad conviven algunas enseñanzas orientadas directamente hacia una profesión (medicina, por ejemplo), con otras que lo están solo indirectamente (Derecho es un ejemplo) e incluso con algunas que no lo están en absoluto. Coexiste en ella la investigación básica tradicional y la más

inmediatamente aplicada. Los estudios en ciencias experimentales y los más abstractos y especulativos. Y si eso es así, entonces cabe preguntarse si para toda esa realidad plural sirven las palabras que he entrecorrido antes cuando en ellas se habla de «la» Universidad como si fuera una realidad uniforme y cerrada.

Por eso, porque la respuesta es negativa, creo que, más allá de algunas pautas comunes, en la Universidad debe primar la flexibilidad, que es lo que mejor se adecúa a esa realidad diversa fruto de una historia que, como toda historia, nos condiciona. Una Institución que definió el malogrado profesor y ex Presidente del Tribunal Constitucional, F. Tomás y Valiente, cuando dijo en el acto de su investidura como Dr. honoris causa por la Universidad de Salamanca, que la Universidad «es y debe seguir siendo muy tradicional, profundamente sospechosa y algo inútil» (cit. Sosa Wagner, 2004, p. 74 y Faramiñán Gilber, 2010). Una Universidad que reivindica sus orígenes, que genera conocimiento y lo transmite y que es también un lujo de las sociedades avanzadas y, por ello –al menos para lo inmediato– «algo inútil», aunque el peso de ese «algo» es, justamente, lo que hay que debatir y cuestionar porque ahí es donde entran algunas –no todas– de las nuevas finalidades a las que se refería la repetida Ley 2/2011. En resumidas cuentas, hoy como ayer, se trata de algo no tan distante de las ya tópicas «misiones» de la Universidad a las que se refirió Ortega y Gasset y sobre las que ha vuelto, actualizándolas, un experto orteguiano como Ignacio Sánchez Cámara². Una Universidad llamada a transformarse «algo», necesitada de conectar más y mejor con la sociedad que la rodea, pero sin por ello renunciar a su esencia y sin convertirse en una simple empresa de servicios alejada de su talante crítico e innovador.

5. Y, sin embargo, hay algo de verdad en las aspiraciones de calidad a las que se refieren, en palabras en exceso rimbombantes, los textos normativos mencionados. Unos textos que tienen lejanamente su origen en el llamado «proceso» de Bolonia que no conllevaba o no exigía, exactamente, algunas de las consecuencias que se han hecho derivar de él; entre ellas una cierta sobrevaloración de los aspectos estrictamente profesionales y de conexión con el mundo empresarial de los estudios universitarios en detrimento de la formación más generalista.

«Bolonia», efectivamente, lo condicionó todo. Pero, ¿qué era, qué es Bolonia? A pesar de haberse convertido en una palabra-mito «Bolonia» era solo una Declaración de los Ministros europeos de educación reunidos en esa ciudad italiana el 19 de Junio de 1999. Una breve Declaración en la que, tras referirse a la necesidad de construir una Europa que tenga en cuenta la dimensión intelectual, científica y tecnológica, los Ministros proponían una serie de objetivos (el llamado espacio europeo de enseñanza superior). Objetivos que, sintéticamente expuestos, eran los siguientes: a) adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables; b) adoptar un sistema basado en dos ciclos principales; c) poner en marcha un sistema de créditos como unidad de medida que permita la comparación y facilite la movilidad y la convalidación de estudios; d) promover la movilidad; y e) mejorar la dimensión europea en los programas de estudios.

Las finalidades que subyacen en la Declaración, además de la referencia a algunas cuestiones concretas –que son en las que se ha hecho hincapié yendo a veces más allá de lo que de la misma se deducía– apuntan a potenciar la dimensión cultural y los valores europeos. Pero esa segunda perspectiva no ha tenido excesiva plasmación normativa entre nosotros pues esa «traducción» normativa en España no

² Sánchez Cámara reitera la idea de la pluralidad: «hay muchos grados de excelencia, hay muchas maneras de ‘hacer ciencia’, hay muchos modos de enseñar y otros tantos de aprender, hay, en definitiva, muchos modos de ser Universidad» (2010, p. 12).

solo puso el acento en los ciclos, créditos y nuevos títulos, sino también en otras cosas que solo lejanamente tenían que ver con los objetivos antes mencionados. La reducción del número de años del primer ciclo –el Grado sustituto de la antigua Licenciatura–, la insistencia en la forma de evaluar, el acento en las habilidades y destrezas más que en el conocimiento, la obsesión por las nuevas tecnologías, la vinculación de los estudios al mercado, son postulados que subyacen en la Ley que se aprueba en 2001. El sistema y, a veces, su caricatura, se fue imponiendo sin excesivas críticas, aunque ciertamente las hubo. Entre ellas cabe destacar, en el ámbito de los estudios de Derecho, el Manifiesto «Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia» encabezado por el Prof. E. García de Enterría y firmado por varios centenares de juristas. En artículos de prensa fácilmente accesibles pueden verse las posiciones críticas respecto de algunas cuestiones derivadas del sistema (en particular, la obsesión por la rentabilidad y la reducción de las disciplinas no aplicativas) destacando algunos de sus negativos efectos. Muchos de esos efectos –al menos en Derecho– empezaron a verse en seguida. Ciertamente, no todos ellos son atribuibles al nuevo «sistema» –si por tal cabe aludir de manera simplificada al conjunto normativo que ha transformado la Universidad– porque muchos venían de atrás, aunque seguramente las nuevas regulaciones los han acentuado. Pero la palabra «Bolonia» o «sistema Bolonia» se convirtió en un mito del progreso y consiguió un efecto añadido de primer orden: que cualquier crítica a cualquiera de sus manifestaciones –incluso las caricaturescas– se despreciara con el argumento de tratarse de una crítica retrógrada, conservadora o propia de viejos profesores ajenos, por edad y formación, a las novedades benéficas que proporcionaba el nuevo modelo.

Uno de los efectos más destacados de ese modelo ha sido un aumento de la burocracia, la tecnificación y la proliferación de puestos y nuevos intereses creados en torno a todo ello –cargos nuevos, responsables, coordinadores o gestores de algo– que fueron adquiriendo peso y dificultando el ambiente informal y de crítica intelectual que le debe ser propio a la Universidad. Dejó de ser «incómoda» o sospechosa, como decía Tomás y Valiente. Y, así, convencidos o resignados, muchos profesores se fueron deslizando por el tobogán de las nuevas formas y en muchos sitios se fue desplazando el fondo, el contenido, la pasión del saber y de transmitirlo, el afán del conocimiento, la curiosidad y viveza de la investigación no aplicada, aspectos mucho más difíciles de medir en cualquier expediente valorativo... Pero aspectos esenciales que dependen, sobre todo, del carácter individual de cada profesor que, por fortuna, subsiste en numerosos casos, aunque los más jóvenes hallan dificultades para no plegarse a las muy concretas y detalladas exigencias que imponen las agencias de evaluación, sin cuyo visto bueno positivo es imposible hacer carrera universitaria. De modo que, por ejemplo, «publicar» cualquier cosa en el lugar adecuado se convierte en una obsesión que desplaza a todo lo demás...

6. Y sin embargo «Bolonia» era una idea positiva, de contenidos mucho más que de formas. La Declaración hablaba de instrumentos de medida para poder comparar y homogeneizar estudios y títulos, sí, pero hablaba también de valores culturales, de diversidad y de retomar la vieja idea de la Universidad como «depositaria de la tradición del humanismo europeo» en la que, «de manera crítica» e independiente, se produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza. Una institución esencial ya que el porvenir de la humanidad «depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico» que es la tarea propia de la Universidad. O sea, una «música» un tanto diferente de la que se lee en la Ley de 2011 con la que he empezado esta segunda parte del texto y que apunta a los temas esenciales: el qué, el para qué y el quién y el cómo se enseña y se investiga.

La inicial respuesta española a «Bolonia» fue la LOU de 2001 (sustancialmente modificada en 2007). Vino después una compleja avalancha de normas reglamentarias sobre muy diversos temas como el suplemento europeo al título (RD 1044/2003), el sistema de créditos y la forma de las calificaciones (RD 1125/2003), los estudios de Grado (RRDD 55/2005 y 1393/2007, sustituidos por el ya citado RD 822/2021), el nuevo doctorado (el RD 99/2011), etc.

La reforma de la LOU de 2007 profundiza en la idea de acercar la Universidad al sector productivo vinculando más la investigación y la propia Universidad al mundo empresarial mediante diversas técnicas pensadas, sobre todo, para el sector de las ciencias aplicadas, pero difíciles de implementar, salvo caricaturas, en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Así, la creación de institutos y empresas mixtas, el intercambio de personal, la potenciación de los contratos y encargos a los Departamentos de trabajos de «investigación» aplicada y sesgo profesional por parte de Administraciones y empresas privadas, etc.

7. No debo alargarme más a la hora de referirme al contexto general de la Universidad por más que sea el condicionante más importante de los nuevos tiempos en la formación de los jóvenes. Y es que, en efecto, la Universidad ha cambiado mucho en poco tiempo y en muchos casos para bien, sobre todo en el ámbito de la investigación donde se han producido progresos innegables. Pero ese reconocimiento no es óbice para poner el acento crítico en la deriva burocrática y la complejidad gestora, en la necesidad de romper la endogamia profesoral, en la tarea fundamental de incentivar el interés y mejorar la preparación previa de muchos alumnos a la hora de su selección, en evitar las rutinas y apuntar a los aspectos de fondo por encima de las rígidas cuestiones formales de celdilla y estadillo... El reconocimiento de los aspectos en los que se ha mejorado no impide tampoco llamar la atención acerca de algunos mitos consolidados sin excesivas críticas. El mito de la formación del profesor, sus sistemas de selección, el carácter funcional de su estatuto, el creciente peso de las Universidades privadas por su mejor posición relativa en ciertos caladeros de empleos juveniles y el riesgo, en algunos casos, de acercarse a modelos marginales, la obsesión por la «empleabilidad» y la rentabilidad inmediata, la asunción acrítica y en muchos casos sin tradición solvente de los índices de impacto, las valoraciones de calidad, las acreditaciones varias, el papel de las agencias autonómicas, la selección del alumnado, el precio de las matrículas... Y llamar la atención también hacia la deriva empresarial de algunas Universidades; deriva acentuada por las necesidades de financiación y que pone el acento en la rentabilidad inmediata de los estudios y de muchas investigaciones y proyectos. No es que haya que renegar de la llamada transferencia y de la innovación, pero tampoco convertir la idea en una panacea.

Es en ese contexto en el que se desenvuelve la formación de los juristas, como la de los demás estudiantes. Es a partir de ese contexto desde el que, aunque sea un tópico, hay que volver a recordar a Ortega, combinar tradición y modernidad, poner la mirada en alguno de los modelos exitosos que ya existen, mejorar la financiación, aportar en contrapartida resultados tangibles, poner las bases de una cierta transformación cultural y de hábitos. Y sobre todo reaccionar en contra de las palabras mágicas –la excelencia, la calidad, la innovación, la gobernanza...–; palabras fascinantes y atractivas, pero casi siempre vacuas, sin mayor contenido y, por ello, muy poco creíbles.

Ese es este contexto general, como digo, en el que se desenvuelve la formación de los juristas; una formación que viene condicionada desde hace años, particularmente, por el llamado «proceso de Bolonia» que ha supuesto un cambio

radical de planes de enseñanza, una modificación del modelo formativo hasta entonces existente y, por ello, una transformación de elementos mucho más importantes, en particular, el modelo de profesor que se precisa y las finalidades últimas de la etapa formativa de los jóvenes estudiantes.

2.2. Los profesores y su papel en la tarea del aprendizaje

El segundo condicionante son los medios personales, los profesores y los alumnos. La importancia del profesor en una enseñanza como la que teóricamente se derivaría de la Declaración de Bolonia es decisiva, ya lo he dicho. La del alumno en el que está pensando esa misma Declaración y la propia Ley española, también. Expondré brevemente algunas reflexiones al respecto no sin antes recordar que un modelo formativo que pivote más en el aprendizaje que en la docencia propiamente dicha, como se supone es –o tendería a ser– el llamado modelo de Bolonia, presupone dos cosas que están por demostrar. A saber: buenos –y pocos– alumnos y excelentes –y muchos– profesores...

1. No me puedo detener ahora en la preparación o el interés con que los alumnos llegan a la Universidad, aunque algunos datos no permiten ser muy optimistas. La tremenda falta de lecturas, las dificultades de expresión oral y escrita, la lejanía y, sobre todo, la apatía o el desinterés detectable de los acontecimientos del presente sugieren no pocos interrogantes acerca del acceso o su permanencia en la enseñanza «superior». Pero incluso dejando ese aspecto, la realidad es que, aunque ha descendido el número de alumnos, en algunas Facultades hay todavía muchos. Y eso condiciona decisivamente las previsiones del «sistema Bolonia» porque hace imposible un tipo de enseñanza en la que se enfatiza el ideal del profesor tutor. Un profesor que, en efecto, no sustituye el trabajo individual y cuya función es sintetizar, aclarar, ayudar, desarrollar, desvelar problemas, aplicar supuestos y, sobre todo, sistematizar planteamientos. Y eso exige dedicación y esfuerzo, disponibilidad, presencia, ilusión y tiempo....

Importa, pues, más la actitud del profesor que el método o los medios instrumentales. Porque hay que dejar claro que, aquí y en todas partes, la Universidad es lo que sean sus profesores. No sus planes de estudio. Ciertamente que la organización importa, pero la afirmación de que lo decisivo son los profesores sigue siendo válida apelando también a la experiencia comparada de otros países donde conviven Universidades excelentes, regulares y malas bajo el mismo modelo organizativo. La única correlación en lo que atañe a la excelencia es, pues, como se dice, la calidad del profesorado.

Así, pues, importa ante todo la actitud y la valía personal del profesor. Un resultado mucho más difícil de conseguir que un cambio de plan de estudios que puede estar muy bien sobre el papel pero que acaso no se puede gestionar y aplicar con garantías. Claro que se necesita flexibilidad, innovación, especializaciones... Pero siempre que se disponga de profesores competentes. Si no, todo eso es un engaño que se paga después en el empleo. Los planes son el resultado de algo previo como la existencia de sinergias colectivas, identificaciones grupales, equipos coherentes. Y eso es lo que, salvo excepciones, se echa en falta. En muchas disciplinas es factible un trabajo honesto y presentable de forma individual. Pero en muchas otras eso es imposible o, al menos, no deseable. Hacen falta equipos coherentes. Y eso sí que es difícil, más allá de la amistad personal o la identificación individual. Eso sí tiene que ver con la organización y la flexibilidad. Y en muchos casos solo se logra saliéndose de las estructuras rígidas de la Universidad donde muchos departamentos son solo cajones de sastre donde conviven a efectos financieros y de

personal de servicios investigadores ajenos entre sí. En tales circunstancias, muchas veces –más de las que seguramente debiera– la única solución es salir fuera de la estructura organizativa convencional creando cátedras con patrocinio, Institutos o empresas porque dentro es imposible. Pues bien, habría que poder hacer todo eso desde dentro. Y en general no se puede, a pesar del esfuerzo individual.

Así, pues, el profesor es la clave de casi todo. Un profesor que al enseñar transmite conocimientos, sí, pero tanto o más que eso también proyecta interés, fuerza, empuje, pasión. El profesor en quien pensaba la Carta Magna de las Universidades Europeas era un profesor que investiga en su campo, desde luego, pero que en su faceta docente transmite credibilidad, pasión por el origen de las cosas, por su funcionalidad, por sus consecuencias. Curiosidad intelectual, afán de seguir aprendiendo. Al final, la enseñanza o el aprendizaje, según donde se ponga el acento, no significa almacenar datos o memorizar conceptos –aprender no es recordar– sino saber operar con ellos. Supone, pues, entender, comprender, analizar, sintetizar, formular juicios, razonar, aplicar. Y para eso se necesitan excelentes profesores que no proporcionen solo información. No hay que «inventar» nada. Solo hay que reivindicar el modelo de profesor inherente a la mejor tradición universitaria cuya tarea se condensa en las tres actividades que debe llevar a alguien digno de tal nombre. A saber: aportar ideas y reflexiones en libros y en artículos ofrecidos a la comunidad científica como frutos de su esfuerzo de estudio, de búsqueda y de investigación; transmitir saberes e interesar a los alumnos en su faceta docente y formar discípulos y trabajar con ellos. Tareas todas desde las que el profesor debe ser valorado, porque, en efecto, un profesor se mide en esos tres parámetros de referencia: en los ojos de la comunidad científica, en los de los estudiantes exigentes y, en cierta forma también, en la obra y el talante de sus mejores discípulos.

Así, pues, aunque la expresión esté llena de sobreentendidos, no es lo mismo un profesor que un impartidor de clases. Y bien, a partir de esa premisa, cabe preguntarse, ¿cómo garantizar hoy un mínimo de igualdad y de solvencia cuando los sistemas de acceso para puestos a la postre similares –por ej. Profesores Titulares funcionarios y Profesores Doctores contratados– son diferentes y dependen de la acreditación previa de Agencias no del todo coordinadas entre sí como la Aneca estatal y las Agencias autonómicas de acreditación?, ¿cómo garantizar esa misma solvencia de fondo que proporciona también la experiencia académica cuando la responsabilidad directa de muchas clases está en manos de profesores en formación o incluso de profesores asociados? Si son profesores asociados de verdad –es decir, profesionales que colaboran con la Universidad a tiempo parcial– y tienen la responsabilidad total y exclusiva de una clase, ¿en qué se diferencian esas clases universitarias de las de una academia improvisada?...

Un profesor no se improvisa. Es necesario que el joven profesor madure poco a poco antes de asumir mayores responsabilidades. Pero para que esa maduración se produzca vuelve a hacer falta dinero y unas expectativas razonables y con reglas claras de futuro. Y hoy no las hay porque el futuro de un becario depende de variables del todo discrecionales –convocar o no Ayudantías, asignarlas o no a un área– y la movilidad está casi vedada si no existe previamente un contacto personal y una disponibilidad en la Universidad de recepción. En el caso de los profesores funcionarios la realidad endogámica, que nada tiene que ver con Bolonia, es ya casi un axioma que los tres cambios en el sistema de selección del profesorado en apenas veinte años no ha hecho más que acentuar.

2. La formación universitaria de los juristas, como la de los demás jóvenes universitarios, depende, pues, de muchos factores. Pero creo que hay que tener en

cuenta, antes, la finalidad que se persigue, los objetivos que se pretenden en ese proceso de formación y aprendizaje. Aprender a ser jurista no significa almacenar datos o memorizar conceptos, sino saber operar con ellos. Supone o debe suponer, a mi juicio, entender, comprender, contextualizar, analizar, razonar, formular juicios, aplicar. En el bien entendido de que, una vez en posesión de ciertos datos previos, a razonar solo se aprende razonando. La labor orientativa y directiva del profesor no está entonces solo en proporcionar la información precisa sino en fomentar el estudio personal. Por eso resulta útil lo que nunca o casi nunca se hace: sugerir la lectura previa, antes de las clases, del bloque temático de que se trate en un Manual solvente. Para no repetirlo y para, a partir de ahí, aclarar, comentar, deducir, concluir, aplicar.

En ese contexto, pero solo en ese contexto, me gustaría salir en defensa de la clase tradicional que ha sido objeto de múltiples críticas, algunas de ellas no infundadas. Se ha dicho que fomenta la pasividad, que favorece la rutina y que su objetivo se reduce a la tarea tediosa de «tomar apuntes». Hace ya más de medio siglo el filósofo José Luis López Aranguren (1968) se expresaba en términos muy críticos ante algunas clases teóricas y ante algunos de sus profesores responsables. Con frecuencia, decía, los alumnos son «condenados» a «perder horas escuchando, dicho difusa, retóricamente, lo que en mucho menos tiempo podían aprender en el libros o libros de donde lo ha tomado el conferenciante-profesor: la rapidez se torna así lentitud de información, el alumno queda completamente abandonado a sí mismo en tanto que el mediocre profesor, al no poseer la piedra de toque de la pregunta aguda, de la revisión de su poco riguroso razonamiento, del diálogo en suma, jamás ejerce la vigilancia sobre sí que le permitiría descender, desde sus más retóricas alturas, a la planicie de la autoconciencia de su ignorancia o su ramplonería». Lo que sucede, en efecto, es que hay clases y clases. Y que el sentido de la clase llamada «teórica» no es repetir lo que está mejor expuesto en los libros sino, como dije, aclarar, deducir y ejemplificar. Una clase que, si se prescinde de su caricatura o sus deformaciones, puede facilitar el trabajo posterior del alumno y hacerle ganar un tiempo precioso pues le pone en situación y le orienta para buscar por sí mismo en fuentes solventes. Ahora bien, ¿cuántas clases hay así? Eso exige –como ya dije que estaba implícito en «Bolonia»– que el profesor sea de una valía excepcional. Pero que no lo sea menos el alumno...

3. En todo caso, nada de lo que vengo diciendo se puede o se debe analizar en abstracto donde todo puede resultar estéticamente brillante. Porque todo está condicionado por el contexto general y organizativo de las Facultades concretas y, sobre todo, como vengo insistiendo, por los profesores y su relación con los alumnos. La relación profesor-alumno depende a su vez de múltiples factores y, aun dando por hecho el interés de ambos, el número es determinante. Es cierto que el número de alumnos ha disminuido mucho, pero todavía no posibilita una enseñanza personalizada; enseñanza personalizada, por lo demás, que incluso dando por hecho, como digo, el interés de todos los intervinientes no siempre será querida por los responsables académicos por el encarecimiento que supone en términos globales para las menguadas arcas de la Universidad.

La relación profesor-alumno depende, como digo, no solo de la valía de los profesores. Y también de su número. Es verdad que ese número ha crecido mucho en los últimos veinte o treinta años, pero no es menos cierto que se detecta una desaceleración de vocaciones universitarias a la vista del panorama previsible del futuro inmediato. La carrera universitaria nunca ha sido fácil porque la formación de un profesor con tal nombre significa años sin un rendimiento «productivo», si lo podemos llamar así. Pero aunque eso sea así, deberían quizá estar más claras las posibilidades de futuro y las reglas de una oportunidad razonable. Porque sin nuevos

profesores el futuro no estará asegurado. Y si no se asegura seriamente invirtiendo en el presente, el destino de la enseñanza quedará en manos de aficionados cogidos casi al azar para cubrir las necesidades imperiosas de cada Facultad. Que se hable con normalidad de la contratación de profesores sustitutos en la Universidad es todo un síntoma de una realidad bien alejada de los buenos deseos.

Finalmente hay que decir que la formación depende algo –personalmente creo que mucho menos de lo que se dice– de los planes de estudio. Y más de la selección de alumnos, del sistema de acceso de los profesores, de la coordinación y colaboración interdepartamental, incluso del ambiente y la complicidad personal...

3. El azar necesario y un poco resignado

Llegados a este punto, ¿qué podemos concluir? A pesar del tono crítico de las páginas precedentes justo es reconocer que la Universidad de este siglo XXI poco tiene que ver con la de hace cuarenta o cincuenta años. Sobre todo en el ámbito de la investigación. Pero, como ya dije, ese reconocimiento no es óbice para poner el acento crítico en los aspectos que menos satisfacen y en desvelar algunos mitos a punto de consolidarse o consolidados ya.

La formación de los jóvenes universitarios está, pues, condicionada por algunas de las circunstancias que he descrito. Es posible que muchos de esos condicionantes continúen y hasta que se amplíen porque los fenómenos que empiezan y se deslizan por la rampa de la «normalización» acaban siendo imparables. La burocracia se consolidará seguramente como pretexto desde el que sacar consecuencias estadísticas, pero a pesar de las rutinas, seguirán surgiendo aquí o allá buenos profesores que convivirán, enfadados, con los malos burócratas. La producción científica y las publicaciones de valía se multiplicarán, especialmente en los ámbitos nuevos y muy especializados. Y habrá también buenos y destacados alumnos que tendrán todos ellos sus oportunidades. Es decir, salvando las distancias y en función de las peculiaridades de cada tiempo, más o menos lo mismo que ha sucedido siempre. Con la nostalgia de algunos que pensaron que quizá hubo una oportunidad de acelerar todo eso, es decir, de dar un salto de calidad desde el principio y sin esperar a que surgieran las sinergias de cada uno –que surgirán, sin duda– cuando los jóvenes encuentren un espacio profesional propio.

No soy, pues, pesimista. O no soy más pesimista que hace quince o veinte años. Pero queda el regusto de una cierta nostalgia cuando se ha visto lo que pudo ser alguna vez.

En la confianza de que los jóvenes juristas del siglo XXI acaben siendo mejores que los del siglo XX solo nos queda ese fatalismo optimista y esperanzador que digo. Y acaso algo más, sí: reaccionar en contra de las palabras mágicas cuando son solo eso, palabras biensonantes sin poco más detrás. Los resultados que dichas palabras evocan no suceden gratuitamente y porque se nombren y se repitan mucho... Aunque a veces el azar interviene...

Bibliografía

- Capella, J.R. (2013). *El aprendizaje del aprendizaje (Una introducción al estudio del Derecho)*. Trotta.
- Faramián Gilber, J.M. (2010). Against Bolonia. *Revista de Estudios Jurídicos*, 10, 307-318.
- González Navarro, F. (1987). *Derecho Administrativo Español*. Eunsa.

- López Aranguren, J.L. (1968). *El problema universitario*. Nova Terra.
- Martín Rebollo, L. (1996). Los estudios de Derecho: ¿formación de abogados?, ¿formación de juristas? *Cuadernos jurídicos*, 41, 5-14.
- Martín Rebollo, L. (2007). La enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto). *La autorización administrativa. La administración electrónica. La enseñanza del derecho administrativo hoy: actas del I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo* (pp. 195-239). Aranzadi.
- Martín Rebollo, L. y Recio Muñiz, T. (2011). Bewitched, bothered and bewildered. *El cronista del Estado social y democrático de Derecho*, 23, 50-59.
- Sánchez Cámara, I. (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una reflexión sobre la transición de la Universidad en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Sosa Wagner, F. (2004). *El mito de la autonomía universitaria*. Civitas.