



El aprendizaje del derecho en España, más allá de manifiestos. Reflexiones en torno a la obra de Sergio Llebaría Samper

por Francisco González Castilla

Llebaría Samper, S. (2009). *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?*. Barcelona, Spain: ESADE/Bosch.



Francisco González Castilla

Profesor Titular de Derecho Mercantil de la Universitat de València | francisco.gonzalez@uv.es

| Fecha presentación: 02/05/2011 | Aceptación: 05/05/2011 | Publicación: 21/06/2011

1. Soy de la opinión de que el debate sobre los estudios universitarios ha estado plagado en los últimos tiempos de demasiados *manifiestos* a favor o en contra del denominado *proceso de Bolonia*. Y es que la discusión desde la firma de estos *manifiestos*, aparte de levantar una gran polvareda, no ha servido para analizar *científicamente* la situación del proceso de educación-aprendizaje que se desarrolla en nuestras aulas, para comprender las carencias del mismo, sus causas, y para discutir sus posibles soluciones.

En este clima, un tanto panfletario, de blancos y negros, de tópicos *radicalmente conservadores* o *insustancialmente progresistas* ante la reforma que ha supuesto el proceso de convergencia al espacio europeo de educación superior, la obra de Sergio Llebaría Samper ofrece un espacio para la reflexión comprometida, para el análisis detallado de todos los elementos integrantes del proceso de enseñanza del Derecho: *desde el (re)conocimiento de lo que deben ser objetivos de un plan de estudios de Derecho, al examen crítico de los cuerpos docentes y de las metodologías utilizadas/utilizables, incluyendo, por supuesto, el análisis de las fortalezas y debilidades del proceso de reforma que estamos viviendo*.

Desde este punto de vista, se trata de una obra difícil de reseñar: *no estamos ante un libro de conclusiones (aunque las tenga), sino de debate, de reflexión, de diálogo con el lector*. Conforme a ello no pretendo aquí resumir y exponer la totalidad de sus argumentos, sino discurrir a partir de algunas de las conclusiones del autor y –sobre todo– suscitar la curiosidad del lector por acudir a la obra del profesor Llebaría y contribuir al debate fundado sobre la enseñanza del Derecho en España: para todos aquellos preocupados por ese aprendizaje (autoridades académicas, profesores, estudiantes) *la lectura de*

este libro no es sólo oportuna por el momento de reforma universitaria en que se presenta, sino necesaria por proponer soluciones concretas desde la previa disección del funcionamiento real de nuestras facultades de Derecho y de las razones íntimas de esa situación.

Y menciono conscientemente la palabra “soluciones” porque aunque la exposición descarnada de las taras del sistema universitario español que hace el autor pudiera parecer derrotista, durante la lectura de cada página de *La enseñanza del Derecho a juicio*, se descubre el compromiso docente del profesor Llebaría: su propósito no es el desánimo, sino la superación de los problemas que no pueden dejar de abordarse detrás del polvo generado por la famosa adaptación a Bolonia. Como señalara Fernando Savater, “con verdadero pesimismo puede escribirse contra la educación, pero el optimismo es imprescindible para estudiarla y para ejercerla. Los pesimistas pueden ser buenos domadores pero no buenos maestros” (*El valor de educar*, Madrid: Círculo de Lectores, 1997, pág. 23). Así lo subraya el autor cuando hacia el final del libro (pág. 267) confiesa que el mismo responde a inquietudes “más inspiradas en el descontento que en la frustración, pues es así como mejor alimenta uno el ánimo de superación”.

Finalmente, en este preliminar debo indicar al lector que aunque el libro examina la enseñanza del Derecho (y en muchas ocasiones se parte además del Derecho Civil en particular, v. págs. 45 y ss.), estoy convencido de que las demás disciplinas (o al menos las sociales) se verán radiografiadas en el análisis del autor, por lo que se trata de un lectura valiosa para el mundo universitario en general.

2. Debo señalar que no estoy muy de acuerdo con la elección del título del libro, puesto que la referencia al *proceso*

Bolonia puede confundir al lector sobre su alcance: *no es ésta una obra oportunista o fugaz, su horizonte temporal no tiene nada que ver con la puesta en marcha de los recientes grados* y la adaptación al EEES (la primera referencia en detalle a las presentes reformas se encuentra en las páginas 275 y ss.), sino que su objetivo es, como hemos dicho, proceder a un minucioso análisis de los mimbres de nuestras facultades de Derecho –*planes, profesorado, metodologías y reforma de todo ello*– aportando ideas y soluciones que permitan alcanzar una docencia de calidad, profesional, que mejore el proceso de aprendizaje de los estudiantes, desde la conciencia de servicio público inherente a la actividad universitaria (ya sea desarrollada por instituciones públicas o privadas).

3. El autor plantea el libro como una suerte de *juicio* a la enseñanza del Derecho que se desarrolla en nuestras aulas. Es éste un recurso *literario* que facilita la lectura del trabajo (la hace más *emotiva*) sin que ello suponga menos rigor a la hora de analizar los problemas de nuestra universidad. Conforme a ese planteamiento la obra se estructura en tres capítulos:

- a) En el primero –“Unos hechos probados (a lo hecho, pecho)”– tras definir cuáles deberían ser los objetivos de un plan de estudios de Derecho, se aborda con detalle el aspecto crucial de todo proceso de educación/aprendizaje: el *profesorado* y su *metodología*, incluida la actividad evaluadora. Este capítulo es sustancialmente el más extenso de la obra y a él nos dedicaremos en profundidad.
- b) En el segundo, “La sentencia (solo vale el vaso lleno)”, se exponen una suerte de escritos de conclusiones de la *defensa* y de la *acusación* que, tras hacer una parada en el examen de las motivaciones de esa víctima *transeúnte* que es el estudiante, conducen a la irremediable condena de la actual enseñanza del Derecho en nuestro país.
- c) Finalmente en “La condena (¿pagarán justos por pecadores?)”, el profesor Llebaría aborda la adaptación a Bolonia dirigida por nuestras autoridades académicas, poniendo de manifiesto los riesgos y las potencialidades que conlleva el cambio.

4. En el extenso capítulo (252 págs.) dedicado a la exposición de la situación de nuestra estructura docente y metodologías en el aprendizaje del Derecho, el autor parte de los que considera *hechos probados*, resumidamente:

- El *desprestigio de la docencia*, sustentado en una general despreocupación de autoridades y profesores por la misma.
- El hecho de que el *proceso de aprendizaje tradicional* del Derecho se ha centrado casi exclusivamente en la *memoria*.
- El hecho de que la *organización académica* ha descansado más en la *conveniencia del profesorado* que en las necesidades de los estudiantes.
- La *desmotivación profesional* del profesorado.
- El *continuidismo e inmovilismo de la dirección* de las estructuras universitarias.

5. Se podrá estar de acuerdo o no con Sergio Llebaría en el *grado* en el que nuestras facultades sufren estos males, pero creo que todos reconoceremos que padecemos los

síntomas mencionados. Y a estos efectos, es procedente la insistencia del autor en que la obsesión por la *obligación de hacer* no debe empañar la de *no hacer*, la de cesar en determinadas prácticas que se hallan en la base de las carencias de la formación universitaria española (ver pág. 24).

A estos hechos probados se podrían sumar otros, entre los que me parece fundamental la reforma de la propia estructura de órganos de gobierno y dirección de nuestras universidades. En este punto el debate se ha centrado excesivamente, en mi opinión, en el proceso de elección de los rectores y, sobre todo, en el voto ponderado de los distintos participantes en dicha elección. Sin embargo, una de las cuestiones pendientes de la gestión universitaria es la *eficacia* en su ejecución y la *responsabilidad* asociada a la misma. Ambas quedan diluidas en la cascada de comisiones y subcomisiones que interviene en cada actuación universitaria, una burocracia que –como señala el autor en otro lugar (pág. 107)– muchas veces hace pensar que se está en un *modelo para la gestión* más que en la *gestión de un modelo*. Por otra parte, existe una desconexión evidente entre las decisiones adoptadas en el máximo nivel de gobierno y su ejecución práctica sobre el terreno, que queda abandonada en muchas ocasiones al esforzado voluntarismo ante la falta de definición de las obligaciones laborales y de instrumentos de coerción de las mismas, o –al menos– de la voluntad para ejercerlos.

5. Retomando la recensión de este capítulo, la cuestión del *profesorado* es la primera que se acomete en el ensayo. El autor es consciente de su importancia vital y comienza por abordar lo que son los cimientos de la enseñanza universitaria, pese a que quizá su ubicación sistemática hubiera debido ser otra (ver págs. 48 y ss.). En esta sede se enfrenta a la *delimitación profesional* del docente, y analiza los distintos *perfiles del profesorado* universitario (incluyendo asociados, becarios, profesores en formación, exclusiva, los profesores “legítimos” de la privada, y los que denomina “profesores-gestores”), para alcanzar una serie de reflexiones sobre lo que debe ser el modelo de “buen profesor” (págs. 90-100) y concluir con algunas atrevidas y necesarias propuestas sobre el control de mantenimiento del profesorado, en la actualidad inexistente (págs. 109-127). Vayamos a ello.

6. En sede de profesorado es importante reconocer que *el punto de partida del resto de sus funciones es hacer ciencia* (primeramente, en pág. 28). Sin la investigación la docencia quedará irremediablemente confinada al resumen explicativo de lo que otros han dicho en otro lugar y, por consiguiente, se tratará de una docencia *fungible*, sustitible por la lectura del manual del cual el profesor sea deudor. Es importante esta radical afirmación en una obra que dedica la mayor parte de sus páginas al problema del *aprendizaje* del estudiante, porque el autor supera con argumentos la tendencia falaz a contraponer docencia e investigación, que ha llevado en algunos foros *bolonios* a menospreciar la investigación (como durante años se menospreció la docencia).

En cuanto a la selección del profesorado existe, por otra parte, una cierta *communis opinio* sobre los defectos del sistema. Se acceda a la condición docente por *concurso-oposición, habilitación o acreditación*, la aplicación práctica de los sistemas de acceso ha sido criticada con los habituales argumentos de endogamia, amiguismo, injus-

ticia, ineficacia, etc. El profesor Llebaría, fuera de regodearse en los tópicos, construye un examen durísimo tanto del sistema de elección del profesorado como del desarrollo de su labor docente. Y dada la actividad del autor en ESADE, debe subrayarse que no se obvia la crítica a las propias universidades privadas (ver págs. 81 y ss.) al referirse a su práctica en el pasado de fichar a profesores de la pública (con una interpretación laxa de las incompatibilidades) sin construir una política de formación de profesorado propia, lo que ha lastrado a dichos centros.

Aunque remito al lector al detenido examen que se hace de la configuración de las plantillas en nuestras facultades de Derecho, debo destacar –con el autor– que el mensaje general que se está transmitiendo a los que desean hacer carrera universitaria es sangrante (págs. 88-89): arróptate bien al abrigo de un catedrático, cuanto más influyente, mejor; no se te ocurra desairarle nunca (no le lleses jamás la contraria, salvo cuando él espere que lo hagas); satisfácele al máximo; desacredita sutilmente a la competencia; nunca te busques problemas con los alumnos (no te compliques la vida en clase, idea exámenes sencillos); no desveles tus ambiciones al catedrático si no te pregunta directamente por ellas... ciertamente la exposición del autor es conscientemente esperpéntica, pero como todo esperpento refleja finalmente la realidad.

7. Me parece sugerente la distinción que hace el autor entre *docencia esencial* y *docencia útil* al referirse a la actividad de los distintos perfiles de profesorado (véase págs. 94 y ss.). El punto de vista de Llebaría supera argumentos maniqueos o excluyentes para centrar el problema en la distinción entre la *aportación imprescindible del profesor investigador* y la *útil del profesor externo* (práctico o asociado). Mientras que la primera es *no fungible*, insustituible por otras fuentes, la segunda puede ser útil en el proceso de formación de *proyectos de juristas*, pero no puede suplantar la actividad del profesor investigador en exclusiva. Es importante esta clarificación frente a una cierta insistencia en formar técnicos (*leguleyos*) que se fundamenta en pretendidas exigencias prácticas del “mercado”. Afirma el autor: “La docencia útil será más aplazable cuando mejor sea la docencia esencial. Será mucho más útil cuando mejor case con la esencial, completándola. Será más prescindible cuando más se limite a complementar la esencial. Y será rechazable, por nociva, cuando aspire a sustituir la esencial” (pág. 97).

8. Pasando a la actividad de *gestión*, su reconocimiento en los procesos de acreditación está distorsionando, en mi opinión, la estructura organizativa de nuestras universidades. El nuevo sistema de acceso a la condición de titular o catedrático ha provocado una multiplicación de cargos y puestos que permitan *tachar casillas* en el currículum, lo que puede conducir a una inflación de las estructuras, a una *gestión que produce gestión*.

A este respecto, es muy interesante el planteamiento del epígrafe “¿Debe el profesor gestionar?” (págs. 100 y ss.). En primer lugar debemos estar con el autor en subrayar el carácter instrumental y subordinado de la gestión universitaria. En segundo lugar, Sergio Llebaría distingue acertadamente la *gestión personal*, inseparable de los objetivos de mejora de la calidad docente e investigadora, de la *gestión delegada* (pág. 102). Y es que la tarea de desburocratizar la facultad debe partir del correcto funciona-

miento de la *gestión de base*, la gestión personal de un profesorado en exclusiva y corresponsable al que se dote de libertad y confianza por parte de las autoridades académicas. Esa gestión de base incluye la planificación de la docencia “repensar metodologías, coordinar programas, conciliar la interdisciplinariedad, concebir proyectos de investigación, organizar la formación de formadores” (pág. 102) entre otras muchas tareas, y su adecuado desarrollo corregiría la espesa gestión de la facultad, “*prorrateada en la ordinaria actividad del profesorado*” (así el autor, en pág. 104).

Respecto de la *gestión delegada* –esto es, los *cargos académicos*– sensibilidad, conciliación y ética profesional, serían los valores de los titulares de esos cargos (pág. 108) que deberían actuar en pro de una gestión caracterizada por ser *discreta, garantista y funcional* (pág. 109).

9. Finalmente, en lo que se refiere al examen del profesorado, el libro aborda la difícil cuestión de su control *a posteriori*. Si bien la discusión sobre el proceso de elección y promoción del profesorado es frecuente entre nosotros, la construcción de un sistema de mantenimiento del mismo ha sido relegada tradicionalmente al terreno de los “servicios de formación permanente” sin ser objeto de mayores exigencias. Llebaría, sin embargo, ejerce una acerada autocrítica a la hora de decantarse por un sistema de control de la docencia *a posteriori* (pág. 113). Se puede pensar que establecer dicho sistema de control de mantenimiento es difícil –señala el autor– pero la situación actual, donde el control del profesorado descansa en la eventual queja de los estudiantes, es insostenible. Como se afirma en el libro, esta realidad conduce a dos presunciones peligrosas: la primera, que mientras los estudiantes no se quejen existe calidad docente; la segunda, que cuando se quejen, llevan razón.

Al hilo de este problema se desliza una fundada crítica al habitual sistema de *encuestas*. Se proponen alternativas a la forma en que se redactan y al ámbito al que se refieren (en detalle, págs. 121-123), y especialmente, se critica que cualquier opinión de las autoridades académicas sobre un profesor descansa en las encuestas tal y como están configuradas (pág. 119).

10. Una de las secciones más enriquecedoras del texto de Llebaría es la referida al método docente o, como él intitula, la “metodología para tener método”. Y es que estamos de acuerdo en que el objetivo de los estudios de Derecho debe ser formar *proyectos de juristas* (págs. 132-133), lo que implica que el licenciado ha “aprendido a aprender, si conoce bien el juego de los principios, conceptos y estructuras, la técnica de la argumentación, el razonamiento abstracto –inductivo y deductivo–, y es capaz de procesar a través de ello todas las mutaciones que el ordenamiento jurídico vaya experimentando”. Y como punto de partida hacia ese objetivo recoge las premisas de la mejor bibliografía sobre el tema:

- No hay métodos docentes únicos para todo y para todos.
- No hay docencia sin aprendizaje.
- Debemos conocer nuestro estilo docente y hacerlo coherente con la perspectiva metodológica más conveniente para nosotros.
- Y hay que hacer al alumno responsable de su propio proceso formativo, e implicarlo en decisiones metodológicas.

En este camino se puede y debe *cambiar conservando*. Como señala Llebaría, hay que reconocer lo que en todo proceso de formación jurídica tiene naturaleza de inmutable, para ser consciente de lo que hay que conservar y, desde ahí, impulsar el desarrollo metodológico de todo el proceso instructivo (pág. 141). ¿Y qué es lo inmutable?: la *infungibilidad del profesor, el entusiasmo del alumno, y su desarrollo activo* (véanse las consideraciones de las págs. 141-144).

El análisis posterior del programa y plan docente (¿qué enseñar, dónde enseñarlo, cómo enseñarlo?), de los métodos, materiales e instrumentos para el aprendizaje, la evaluación, etc., se abordan teniendo en mente ese espíritu de *renovación de la tradición*, partiendo de la crítica de algunos tópicos, como que lo que se hace en la universidad española sean clases *magistrales*, cuando lo que abunda –como señala el autor– son más bien las *clases explicativas* que pretenden transmitir simplificados conocimientos exentos de añadido original del profesor, clases atrapadas en el aprendizaje memorístico que promueven la toma de apuntes sin participación activa del estudiante... y que nada tienen que ver con la verdadera clase magistral (ver pág. 191).

Por otra parte, lo que resulta indudable es que el aumento de la competencia entre instituciones (por la reducción de la matrícula, principalmente) ha convertido la mejora docente en algo imprescindible para la supervivencia de nuestras universidades. El punto de partida de esa mejora es la construcción del *plan docente y el programa*: el primero es el camino que debe recorrer el estudiante, mientras que el programa son los mojones que delimitan ese camino (pág. 145). Y a este respecto nos parece esencial lo expuesto por el autor: *el programa no está para explicarlo todo ni con la misma intensidad*, como docentes debemos hallar el “código genético de la asignatura” que permita que el estudiante construya desde él su propio aprendizaje. A este respecto los consejos que destila en las páginas 152-155 sobre estos elementos subrayan cómo el autor no obvia el contenido más práctico o técnico en su trabajo.

¿Cual debe ser –por otra parte– el objetivo de la metodología? De nuevo el autor da en el clavo: *debemos producir licenciados con método*, mientras que ahora (como demuestra el éxito del mercado de masters, conferencias y cursos de especialización) las universidades producen licenciados con título pero sin método. Las metodologías deben ser renovadoras porque el modelo actual de comunicación lineal (codificación-recodificación y descodificación en el momento del examen) está fundado en la utilización de una memoria no razonada y es estéril para formar profesionales del Derecho capaces de enfrentar su propio proceso de aprendizaje (v. págs. 157, 159, 162). Eso no supone desterrar la memoria, sino la “memoria mala” como la llama Llebaría.

Para iniciar al estudiante que llega a nuestras aulas en este camino, no se debe incurrir en un *proceso de tránsito mal entendido* que se adapte “a lo que llega” en vez de adaptar a los estudiantes “a lo que van a encontrar” (aconsejo estas páginas, por cierto, a los diseñadores del programa de tutorías de transición de la Universitat de València). El proceso de transición debe ser, pues, más *prospectivo que retrospectivo* (expresamente págs. 163 y ss.). En esta línea, páginas después (211 y ss.) el profesor Llebaría critica el modelo de tutorías promovido desde las autoridades académicas, concebido como un parche, un

añadido que no cuestiona el funcionamiento general de la docencia y el aprendizaje. Como sucederá con el método del caso (presunta panacea de la docencia activa para muchos) debe alabarse su indudable ventaja de principios, y al mismo tiempo criticar su implementación.

También se pronuncia el autor sobre los instrumentos al servicio de la enseñanza, como los manuales, apostando por aumentar su bagaje didáctico (pág. 172), o los socorridos apuntes, analizando su posible buen uso como punto de partida, nunca de llegada (págs. 173-178). Pero entre todos los materiales de enseñanza, han sido las nuevas tecnologías las que han propiciado un mayor avance del proceso de enseñanza, aunque en ocasiones se confunda el instrumento con el contenido. Es indudable que las TIC permiten vencer la rigidez propia del aula y horario, facilitando la comunicación y la transferencia de información, amén de fomentar la adquisición de destrezas en el manejo de unas herramientas que son fundamentales en el jurista contemporáneo. Sin embargo, también debe evitarse el reduccionismo del power point o limitar el uso de las webs docentes como sustitutas de las fotocopiadoras.

En cuanto a la actividad en el aula, el autor aclara algunos equívocos (como la confusión entre clase teórica, clase presencial y clase magistral, ver págs. 185 y ss.) no por prurito terminológico, sino para revisar y renovar viejos modelos, como ya hemos señalado. En este punto es destacable su defensa de la clase magistral, entendiendo por tal aquella “que el alumno no suele olvidar con facilidad, formalmente brillante y seductora, estimulante y formativa en su contenido, abrazando los conceptos, las instituciones y las normas desde una perspectiva diferente a la meramente transmisiva, enseñando a criticar, a comparar, y a relacionar los distintos niveles y estancias del Derecho” (pág. 189). En esta línea *evidenciadora*, debe destacarse su crítica del método del caso en la forma utilizada frecuentemente en nuestras aulas (págs. 199 y ss.), y su defensa del seminario como modalidad más enriquecedora de docencia y aprendizaje, si bien confiesa las dificultades de su puesta en práctica, teniendo presente el número de clases y actividades que deben desarrollar los estudiantes (pág. 207). En este sentido, no puedo sino apoyar su propuesta en sede de plan de estudios: *es necesario liberar tiempo en los estudiantes* para ensayar métodos más personalizados y autónomos de aprendizaje (pág. 208).

En este orden de ideas, y al hilo del comentario sobre el sistema de tutorías, el autor se hace la pregunta esencial: *¿cómo lograr una atención profesional más individualizada y personalizada hacia nuestros alumnos?* (pág. 213). Y es que es desde esa pregunta desde donde debe empezar a construirse el edificio del aprendizaje del Derecho.

En ese edificio solemos dejar a un lado el *sistema de evaluación*. Por un lado se considera que no admite fiscalización, en el sentido de que entraría en el ámbito de la libertad de cátedra. Sin embargo, la evaluación forma parte del proceso instructivo como ocurre con el resto de piezas, es más, el estudiante es *estratega* por lo que el sistema de evaluación condiciona el aprendizaje mismo (v. págs. 227-228). Estoy de acuerdo con el autor (otro elemento *incorrecto* más desde el punto de vista *mainstream*) con su crítica a los parciales (véanse los argumentos en págs. 234-235) y de la aparente laxitud evaluadora de los últimos tiempos. Además de exponer los puntos fuertes y débiles de los distintos sistemas de exa-

men (págs. 253-259), Sergio Llebaría analiza los elementos que deben concurrir para alcanzar una óptima valoración del grado de aprendizaje alcanzado por el alumno: *divulgación, responsabilidad, individualización y coherencia* (págs. 221 y ss.)

11. La exposición de los escritos de conclusiones realizada en el capítulo segundo –“La sentencia (solo vale el vaso lleno)”– determinan la *culpabilidad* de la enseñanza universitaria del Derecho (atendidas las pruebas hay que estar conforme con la sentencia del autor). ¿La condena? pasar por las reformas necesarias que garanticen aquello que durante años no ha garantizado: *una docencia/aprendizaje de calidad, profesional, reconocible y reconocida que presida una nueva manera de entender este servicio público* (pág. 272). Y estas reflexiones nos llevan al colofón de este trabajo, al examen del proceso Bolonia, sus objetivos y posibles resultados.

Como ya adelantamos, Bolonia no aparece realmente hasta la página 275 y, por otra parte, el libro no es un *camino* hacia esas páginas, sino que, como hemos visto, es una exposición preocupada por la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Sin embargo, es evidente que la renovación metodológica (insistencia en el aprendizaje, en la adquisición de competencias, etc.) se escribe con *B de Bolonia* y que estas páginas serán de gran interés para el lector.

El libro resulta clarividente (recordemos que fue publicado en 2009) respecto de una falla del proceso en el que estamos incurridos: el respeto y seguimiento oficial de los *trámites Bolonia* parece agotarse en sí mismo, y no ha alimentado una auténtica hoja de ruta hacia la calidad docente (ver expresamente la pág. 310). A este respecto son varios los problemas de partida que se presentan. El primero es que *Bolonia parece pretender un cambio radical sin inventariar qué cosas se venían haciendo mal*. Para avanzar debe tenerse el rumbo claro y tratar de que los errores no se repitan, y ha faltado ese análisis previo (pág. 277). En segundo lugar, se nos dice que *el proceso exige un cambio de mentalidad del profesorado*, lo prioritario es ahora preocuparse de algo que, sin embargo, nunca ha sido promocionado por nuestras autoridades políticas y académicas: *que nuestros alumnos aprendan*. Por otra parte, no se debe olvidar –cómo destaca gráficamente el autor– que “Bolonia no salva ni redime al docente” (pág. 282); lo que importa es la buena docencia, y ahí encontraremos tanto a profesores resistentes al cambio como a convencidos de él.

El autor desgrana los peligros de que este esfuerzo caiga en saco roto a lo largo de las páginas 278-301, concluyendo que alguien debe velar porque el proceso de cambio no se desvíe ni pervierta. Debe existir una política de incentivos tangibles para quien cumpla y, en su caso, un cuadro de sanciones para el que incumpla... ¿o es que tal vez las autoridades solo persiguen una *reconversión cultural?* (pág. 301): *reducir tamaño de las universidades, subir tasas, suprimir licenciaturas...*

Superando estas sospechas, el libro finaliza proporcionando un *decálogo de recomendaciones* para hacernos progresar hacia cotas de calidad más satisfactorias. El autor las somete al debate, y nosotros las trasladamos resumidamente a la reflexión del lector:

1. “Con las experiencias ensayadas, debemos de ser capaces de elaborar un plan de estudios que nuclearice

la formación jurídica del estudiante”, huyendo tanto de un plan de Derecho superficial, como de un plan disperso y particularista.

2. Debemos recuperar “la enseñanza/aprendizaje del Derecho sin dejarnos llevar por la resultona enseñanza de las leyes”. Insiste aquí el autor en la necesidad de no dejarse embaucar por el positivismo en estos tiempos de legislación motorizada: “no podemos condenar a nuestros alumnos a ser meros lectores del BOE”.
3. “En cuestión de métodos docentes, hay que rechazar la imposición de un método único”, aunque habrá que repudiar los métodos “alejados del razonamiento, la capacidad de análisis y el aprendizaje evolutivo”.
4. “Defendamos como métodos válidos todos aquellos que hacen infungible al profesor”.
5. Hay que acabar con la “enfermiza obsesión por los apuntes”, entendiendo por tales los que se limitan a recoger lo captado en clase y constituyen el único material de estudio.
6. “No nos ceguemos ante esas críticas que denuncian que en nuestras Facultades se enseña poca práctica”. Esta crítica caerá por su peso con la aplicación de la regulación del acceso a la abogacía, puesto que nuestros graduados no se podrán colegiar al día siguiente de titularse. El grado debe formar adecuadamente para poder aprender luego esa práctica.
7. “Acabar con la insularidad del profesor”. La coordinación, la transversalidad, la colaboración entre docentes es fundamental y la libertad de cátedra no puede servir para enrocarse.
8. Recuperar el debate sobre los procesos de evaluación, devolviéndoles la transcendencia que encierran.
9. *La motivación del profesorado*. Muchas son las cosas que se pueden hacer en este sentido: incentivos, revisión de la carrera docente, etc.
10. Adaptar las infraestructuras e instrumentos al cambio propuesto. Debemos construir espacios adaptados a grupos reducidos, configurar los horarios atendiendo al máximo aprovechamiento por los alumnos, distinguir las bibliotecas de las salas de estudio, entre un largo etcétera. Evidentemente para este viaje *no se necesitaba Bolonia* (así el autor, pág. 310), *pero Bolonia es la oportunidad*. Como concluye el profesor Llebaría, si Bolonia impulsa esa renovación, “bienvenido el cambio; en otro caso, maldito cambio” (pág. 311).
11. Siempre que se reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier ámbito del conocimiento o período educativo, tenemos esa sensación paradójica de estar ante una cuestión transcendental tanto para la sociedad como para el individuo y, al mismo tiempo, tener el convencimiento de que uno puede superar (*ha superado*) las carencias de su propio proceso de formación. Las reflexiones mientras leía el libro eran igualmente paradójicas (*tan lejos, tan cerca*). Sin embargo, aunque esa sensación ambivalente sea real, como profesores y gestores de la *cosa universitaria*, no podemos sino comprometernos con la mejora de los estándares de investigación y docencia de la Universidad española y contribuir a que el aprendizaje del Derecho se aleje de los planteamientos memorísticos y poco creativos en los que mayoritariamente se ha situado. *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?* expone, razona y propone al lector cuál debería

ser el camino a emprender. A todos nos corresponde ahora vencer la desmotivación y renovar el compromiso universitario por encima de falsos *fatalismos* sobre el estado de nuestro sistema de educación superior. Así sea.

| Cita recomendada de este artículo

González Castilla, Francisco (2011). El aprendizaje del derecho en España, más allá de manifiestos. Reflexiones en torno a la obra de Sergio Llebaría Samper. *@tic. revista d'innovació educativa*. (nº 6) [Sala de Lectura], URL. Fecha de consulta: dd/mm/aa

