

Docencia e investigación: un difícil equilibrio tras el impacto de la reforma de Bolonia

Jordi Nieva Fenoll

Universidad de Barcelona

Resumen: La Declaración de Bolonia de 1999 dejó casi completamente de lado la investigación universitaria, en beneficio de un modelo basado sobre todo en la docencia. Con ello olvidaba que la investigación es la esencia generadora de la docencia universitaria, y que sin esa actividad científica la docencia se convierte en un producto meramente reiterativo año tras años. Por otra parte, pese a que la evaluación continuada es un buen sistema de evaluación, no puede desarrollarse actualmente en nuestras universidades por el excesivo número de alumnos por clase, que impide el necesario *feedback*, que es la clave principal de este sistema.

Palabras clave: profesor. Derecho. Evaluación continuada. Alumno.

Abstract: The Bologna Declaration of 1999 left university research almost entirely behind, creating a model mainly based on the teaching activity. The Declaration should not have forgotten that research is the generating essence of the university teaching. Without such scientific activity, teaching becomes a merely repetitive product year after year. Moreover, although the continuous evaluation is a good evaluation system, it cannot be still be developed in our universities due to the excessive number of students per class. This number impedes the necessary feedback teacher-student, which is the primary key of the continuous evaluation system.

Keywords: teacher. Law. Continuous evaluation. Student.

LA DECLARACIÓN DE BOLONIA Y EL PROFESORADO

Es bueno recordar que la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, además de promover la excelencia de la cultura en Europa, pretendía primordialmente que la libertad de circulación propia de la Unión Europea se extendiera a los títulos universitarios, a fin de que los titulados superiores europeos no encontraran barreras para ejercer su profesión en cualquier Estado de la Unión, cumpliéndose con ello la libre circulación de trabajadores de los arts. 45 y 46 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, reforzada con el Reglamento (UE) nº 492/2011 del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de abril de 2011 relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Unión. En estas condiciones, la única barrera que podrían encontrar los trabajadores sería la idiomática, especialmente relevante, por cierto, en materia jurídica.

Para posibilitar todo lo anterior, los reconocimientos y convalidaciones debían, no ya simplificarse, sino llegar un día a ser inexistentes, ejerciendo de ese modo la confianza mutua entre Estados Miembros también en esta materia. Con ese espíritu llegó la referida Declaración de Bolonia, que pretendía promover la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de educación superior. Para ese fin, se proponía:

- La creación de un sistema de Grados fácilmente inteligibles y comparables.
- La división de los estudios universitarios en dos ciclos: Grado y Master y/o Doctorado, aunque finalmente fueron tres, contando el Doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos que permitiera la movilidad de los estudiantes.

Como se ve, todo era bastante lógico. Se podía discutir el sistema del doble –o triple– ciclo, la necesidad de poseer un Master para obtener un Doctorado, que se acabó imponiendo, e incluso la concepción de un sistema de créditos. Pero la ejecución de las intenciones de la Declaración de Bolonia suponía simplemente concebir una estructura básica, que ha sido adoptada por diversos Estados Miembros. En principio, no suponía nada más.

España adoptó el sistema de créditos ECTS a través del RD 1125/2003, de 5 de septiembre. Así llegaron las 30 horas por crédito, que comprenderían no solamente las horas lectivas, sino también las horas de estudio para la preparación de exámenes, que luego se subdividieron en horas lectivas, horas de estudio orientado y horas de estudio personal del alumno. Luego llegaron el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, el RD 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, y finalmente el RD 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican las anteriores normas.

Me he extendido un poco en la anterior explicación para destacar algo que me parece especialmente grave de todo lo expuesto. Las normas hablan de estructuras, de créditos, de horas lectivas, etc., pero omiten toda referencia a aquellos que ponen en funcionamiento los Estudios Universitarios y sin los cuales no pueden existir: *los docentes*. En la Declaración de Bolonia de 1999 se hablaba de los profesores en relación con la movilidad de los mismos, y se hacía referencia a su actividad investigadora, pero de pasada y sin vincularla con la docencia, anudándola solamente a la referida movilidad. Luego volveré sobre este punto.

La sorprendente modificación de los métodos docentes

Pese a la falta de referencia a los profesores, al hilo de la reforma de Bolonia curiosamente se sintió la necesidad de modificar los sistemas docentes. Y digo curiosamente, porque es ciertamente sorprendente que una reforma que no hace

prácticamente ni la más mínima referencia al profesorado, se acabe centrando en la práctica, al margen del cambio de la estructura curricular de los estudios, muy principalmente en la impartición de la docencia y la consiguiente “innovación docente”. La excusa fue la organización del “estudio orientado”, naturalmente, y de los aspectos de aprendizaje aplicado de dicho estudio.

Todo lo anterior dibujaba una estrategia de metacognición que debiera haber tenido unas bases más sólidas, y sobre todo más explícitas. Hacía tiempo que la tradicional clase magistral estaba recibiendo ataques desde el terreno de la Pedagogía, básicamente por el alejamiento que se había observado que implicaba en el alumnado y por su nula –o muy difícil– relevancia en el aprendizaje práctico, es decir, en el conocimiento aplicado.

Sin embargo, todo ello eran más bien malos usos de la clase magistral, pero no eran debidos a la clase magistral en sí misma, mucho menos si es interactiva, como debe ser. Sea como fuere, la misma se constituyó en uno de los principales enemigos de los reformistas, que propusieron –y consiguieron– que se dedicara un tercio de las horas lectivas al aprendizaje práctico, sin concretar demasiado más acerca de cómo configurar este aprendizaje, que debería haber sido lo fundamental, y concretando por áreas de conocimiento, y no sólo a grandes rasgos, porque no todos los sectores del saber tienen las mismas necesidades para el aprendizaje. En Derecho se acabó sugiriendo sobre todo el casebook method y el case method, siguiendo en el primer caso el secular método de la Universidad de Harvard. Además, se propuso, sin más explicación que la palabra “Bolonia”¹, que se le diera preponderancia a la evaluación continuada, perdiendo su importancia las tradicionales evaluaciones cuatrimestrales o anuales.

Ello no tenía absolutamente nada que ver con la reforma de Bolonia, sino más bien con los informes sobre Trends in European Higher Education que fue preparando la European University Association², en los que se reflejaba una enseñanza totalmente centrada en el alumnado, que dejaba muy de lado el papel del profesorado más allá de

¹ Así se expresaba la web del Ministerio de Educación, en un texto que ya no está en línea: “Bolonia ha clausurado el sistema de examen del alumno basado en pruebas regulares de asimilación de conocimientos. Asumiendo el papel de orientador, el profesor debe ahora evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante, no para sancionar sus resultados meramente, sino para ayudarlo a cumplir objetivos mediante un seguimiento continuo de su trabajo. Además, el nuevo sistema pretende más verificar competencias (en el sentido de “demostrar ser competente para algo”) obtenidas por el propio estudiante en cada materia. Así, aunque puedan darse exámenes finales, no serán los únicos métodos de evaluación existentes. Predominarán los procedimientos destinados a facilitar el seguimiento del aprendizaje del estudiante durante su vida universitaria: Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos...). Pruebas de respuesta breve. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo. Pruebas orales (individuales, en grupo, presentación de temas o trabajos, etc.). Trabajos y proyectos. Informes/memorias de prácticas. Pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas. Sistemas de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo). Escalas de actitudes. Técnicas de observación.” No obstante, el texto puede encontrarse en http://empleo2.ugr.es/uploads/PLAN_BOLONIA_MEC_2010.pdf.

² Pueden encontrarse en: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>

la impartición de la docencia, y que sólo tangencialmente tenía en cuenta su actividad investigadora.

Esta nueva estrategia de aprendizaje, muy centrada en el case method, lo cierto es que no se estaba utilizando en la mayoría de las Facultades de Derecho europeas de los países que eran más reconocidos en formación jurídica –salvo en el Reino Unido–, y de hecho sigue sin utilizarse en buena medida. En dichas Facultades se sigue usando el método de la clase magistral, combinado con tutorías y a veces con seminarios que, en ocasiones, utilizan el método del caso. Pero en España, sin embargo, la clase magistral ha sido arrinconada por varios docentes que están dedicando sus clases a que los alumnos expongan una lección del programa, con un posterior debate, o bien al visionado de vistas judiciales, a la resolución de casos prácticos o a veces –no con frecuencia– al estudio de la jurisprudencia, que son los rudimentos del auténtico casebook method. Quienes han seguido esta línea han suprimido la transmisión del temario en clase, que tampoco suelen exigir, lógicamente, en las evaluaciones.

Otros docentes han optado por mantener la clase magistral, pero combinándola con actividades prácticas que les ocupan el tercio de clases prácticas a que antes me referí. Estas prácticas son preparadas por los alumnos en sus casas, y después son presentadas al profesor para ser corregidas individualmente. Se han registrado muchas quejas del alumnado por la falta de corrección individual de dichas prácticas, por el considerable tiempo que les ocupan y por los pobres contenidos teóricos que aprenden con las mismas.

En cualquier caso, estos cambios han favorecido la introducción de la antes citada evaluación continuada que, como se ha dicho, tampoco venía exigida en absoluto por la Declaración de Bolonia, pero sí aconsejada por la Pedagogía, que recomienda un seguimiento más estrecho del alumno, con el objetivo de acompañarle durante el aprendizaje. Es un método de evaluación, además, al que los alumnos están acostumbrados, puesto que es el que tuvieron en sus estudios de secundaria sobre todo.

Los docentes que la utilizan realizan un mínimo de tres evaluaciones por curso, consistiendo dichas evaluaciones en los contenidos prácticos que acabo de explicitar, o bien incluso en un examen teórico, normalmente breve, de la parte del programa que ha sido revisada durante ese periodo.

El aumento relevante de la carga de trabajo de docentes y discentes, y su pobre resultado

Todo lo anterior ha tenido un resultado paradójico que ya se ha avanzado en parte en el anterior apartado. Los nuevos métodos docentes, o bien han implicado una descarga casi total de parte del profesorado en cuanto a sus obligaciones docentes, limitándose a los debates en la clase y a las exposiciones de los alumnos y actividades similares, o bien –en la mayoría de los casos– ha supuesto un aumento considerable de la carga de trabajo de los profesores, pero también de los alumnos. El profesor tiene

que preparar sus clases teóricas –si las imparte–, por supuesto también las prácticas, y además corregir estas últimas. El alumno debe preparar esas actividades prácticas en un tiempo que en épocas pasadas era dedicado, o bien al estudio teórico, o bien a otras actividades extracurriculares como el aprendizaje de idiomas, o incluso el desempeño de algún empleo. Actualmente lo primero es complicado, aunque no imposible, pero lo segundo es prácticamente inviable, porque es casi imposible asistir a las clases, preparar las prácticas y además ocupar un puesto de trabajo a tiempo parcial.

Por añadidura, pese a que el número de alumnos es bastante menos elevado que antaño, no suele bajar de unos 50 alumnos por clase, lo que hace muy difícil el deseado seguimiento individual que supone la evaluación continuada, con la entrega del ejercicio, la corrección del profesor y el imprescindible feedback del estudiante, que es esencial para que el profesor pueda orientar la docencia con este sistema. Pocas veces, por no decir casi nunca, se produce este feedback, salvo en profesores con un compromiso verdaderamente encomiable y con un esfuerzo que se aleja de lo habitual. No hablemos ya de la dedicación horaria en términos laborales.

En definitiva, el sistema de evaluación continua fracasa en la mayoría de las ocasiones por la falta de tiempo. Ello conduce al profesor a la simplificación excesiva de las actividades prácticas y de evaluación continuada, para que sea más fácil, no ya su corrección, sino también superarlas con éxito. El resultado es que llegados al final del curso, el alumno tiene unas calificaciones razonables o incluso magníficas en las actividades de evaluación continuada, y además tiene la sensación de haber trabajado mucho, porque en realidad lo ha hecho. Ello debería ser indicativo de éxito seguro en la prueba final, que se pretende que sea reasuntiva o de síntesis de todo lo visto durante el curso y que tiene un contenido más teórico, o incluso exclusivamente teórico.

Pero como no se ha producido el feedback al que antes me refería, por mucho que se haya esforzado el alumno, el profesor no se ha podido hacer una idea precisa de sus necesidades de aprendizaje y, a decir verdad, tampoco de su nivel de aprendizaje, lo que aboca a que el alumno se presenta a la prueba final con una alarmante falta de conocimientos teóricos. La única forma de evitar este resultado es un sobreesfuerzo, también considerable, del alumno, o bien la supresión de la prueba final, como recomienda no pocas veces la Pedagogía, aunque ello es poco razonable en materias que requieren una profunda visión de conjunto, como son muchas de las diferentes materias jurídicas, y en especial la materia que yo mismo me encargo de impartir, el Derecho Procesal. En esas ocasiones, la prueba final es imprescindible para acreditar que el alumno posee esa visión de conjunto, imprescindible para la adquisición del conocimiento aplicado y la obtención de las competencias.

Llegado este momento, el alumno, tras haber trabajado muchísimo para la evaluación continuada, llega a la prueba final, se percata de su falta de conocimientos y es cuando más echa de menos el feedback docente. Y si supera la prueba de síntesis, suele darse cuenta de sus carencias en los estudios de Master, o a veces ya en el

mercado laboral... Pero es difícil que se dé cuenta durante el curso, simplemente porque ha hecho lo que el docente le ha pedido: las actividades de evaluación continuada, aunque en las condiciones antes vistas –perdónese la reiteración– de falta de feedback porque es difícil –o casi imposible en las actuales circunstancias– que existan otras.

Esa es la perspectiva del alumno, pero la del profesor no es mejor. Salvo que haya elaborado alguna estrategia para evitar la pesada carga de evaluar con rigor los ejercicios de evaluación continuada, su corrección –que se añade a su preparación– le va a llevar bastante tiempo, como ya indiqué. Si a ello se le une el tiempo de preparación e impartición de las clases, es difícil que durante los periodos de docencia el profesor pueda hacer algo más que dedicarse a la misma. Y en ese instante cabe preguntarse por la gran olvidada de todo lo anterior: la investigación.

¿Y la investigación jurídica?

¿Es que el profesor tiene que hacer algo más que dar clases? Eso quizás debieron de pensar los políticos firmantes de la Declaración de Bolonia, uniéndose a la conciencia social sobre la labor del profesorado, y que se formula preguntas como éstas: ¿Cuántas horas de clase haces a la semana? Ahora tienes mucho trabajo con los exámenes, ¿verdad? Y cuando no das clases, ¿qué haces? ¿Investigar??? ¿Pero qué investigáis en Derecho?

Frases como las anteriores las hemos escuchado cualquier jurista universitario. Y obviamente no gustan, o al menos suscitan ironía. La incompreensión y la ignorancia por nuestro trabajo son generalizadas en la sociedad. Y ello tiene consecuencias negativas al más alto nivel, porque cuando se diseñan los planes de estudio y las estructuras docentes, no se suele pensar que el profesor universitario no lo puede ser si no investiga, dedicando a esa labor una parte muy prioritaria de su tiempo. Y es que la investigación permite precisamente construir una auténtica docencia universitaria, y no un subterfugio de supuesta "innovación docente".

¿Pero qué se investiga en Derecho? Quizás sea más fácil responder a la pregunta general de qué es investigar. Todo investigador desea mejorar la realidad cotidiana del ser humano. Sean cuales fueren los fines éticos últimos de cualquier investigación, todo investigador se propone optimizar. Hacer que algo funcione mejor, intentando comprender lo que no se ha entendido, o bien descubriendo lo que jamás nadie imaginó aún, o no pocas veces recuperando del olvido histórico ideas que podrían haber servido para mejorar las cosas, pero que no tuvieron la necesaria difusión. Tal ocurrió con Mendel y sus estudios genéticos, por ejemplo.

Siendo lo anterior así, desde luego investiga el médico que descubre –o contribuye a descubrir– la curación de enfermedades, el físico que ayuda a entender la esencia de la materia, el biólogo que consigue explicar cómo vive y se reproduce un organismo, etc. Pero también investigan los filósofos, cuando explican mejor un razonamiento para analizar su coherencia argumentativa, compatibilidad ética o social

en general, analizando la validez de ideas y postulados muy asentados, pero que tras la debida reflexión resultan absurdos, ayudando a cambiarlos, para que nuestras ideas se compaginen mejor con la realidad, como debe ser forzosamente.

También investigan los psicólogos cuando nos ayudan a entender por qué las personas se comportan de una determinada forma, individualmente o en grupo, o diseñan estrategias para averiguar el porqué de esos pensamientos o comportamientos, o tratan de hacer una prognosis sobre la conducta futura de una persona. Asimismo investigan los estudiosos de la literatura, cuando estudian las tendencias en las obras escritas y descubren, o ayudan a entender, nuevas formas de expresar la realidad, que a la postre nos asisten para comunicarnos y comprendernos mejor. Y hasta para disfrutar de mejor forma, aunque pueda resultar hedonista decirlo, pero es que el disfrute es necesario para el ser humano, y pocas cosas hay más sabrosas en la vida que comprender ideas o realidades a través de un relato que ha conseguido llegarnos al fondo de nuestro ser.

Después de todo lo anterior, resulta ya más sencillo comprender qué es la investigación jurídica. Los juristas intentamos que las relaciones interpersonales sean más fluidas, y nos concentramos, a la postre, en el descubrimiento de lo que es justo en cada caso concreto, por ser más eficiente, menos costoso, más rápido, etc, o más adecuado para prevenir comportamientos antisociales. Y para ello utilizamos la misma estrategia que un médico, porque muchas veces buscamos curar la enfermedad social que más le duele al ser humano: la injusticia, con frecuencia expresada a través de un conflicto. Hacemos como el físico y el filósofo, porque buscamos la esencia: la esencia de lo justo. Y nos ayudamos de la psicología, la filosofía, la biología humana y hasta de la literatura, para entender qué está detrás de una conducta justa o injusta, sea de un ciudadano o de un poder público. También utilizamos la filología y la semiótica, fundamentales, para que las palabras que se utilizan en las leyes o en la jurisprudencia transmitan perfectamente lo que quiere decir su autor. Nuestro estudio es muy interdisciplinar, como en el fondo también lo es -debiera ser- el del resto de materias citadas a poco que se piense cinco minutos en ello.

Pero para realizar una correcta investigación, es imprescindible experimentar y contrastar los resultados de la misma. La mayor parte de los saberes citados utilizan el trabajo de campo y el cálculo estadístico, salvo la literatura y en parte la filosofía y la filología. El Derecho también utiliza dicho método, cuando se puede, pero no es nada fácil -ni siquiera útil a veces- obtener la muestra necesaria en la mayoría de los casos. De ahí que nuestro contraste de resultados esté basado sobre todo en una debida argumentación -que tantísimas veces falta en otras ciencias- y en una confrontación con las opiniones de otros autores -aunque huyendo de los argumentos de autoridad, que matan a la ciencia-, así como con la realidad legal de otros países. Sin olvidar la historia, que tanto enseña, porque hablan autores de obras y leyes que ya no están entre nosotros. En el fondo se trata de un estudio de campo también, pero distinto del que suele tenerse presente.

Pero lo hacemos siempre, al menos actualmente, partiendo de la detección de

una problemática en la práctica, que es la que se busca solucionar. En ello resulta de especial –y esencial– ayuda la jurisprudencia. Y en la medida que nos es posible, ponemos en práctica la solución para acreditar el acierto de la conclusión, aunque muchas veces, ante las dificultades –no pocas veces también éticas– de realizar ese trabajo final, realizamos, asumiendo un riesgo considerable, una prognosis argumentativa utilizando los datos de que disponemos, pero también –es esencial en cualquier investigación– la creatividad, y esperamos que sea la práctica la que utilice la nueva solución en los casos concretos, mejorándose de esa forma la justicia social, que es, como dije, nuestro fin esencial.

Nuestra investigación requiere mucho tiempo, como cualquier otra, y tiene, por tanto, una repercusión extraordinaria e inmediata en la sociedad, igual que la del resto de las ciencias citadas, cada una en su ámbito. Nuestra gran diferencia es que solamente nos hacen falta libros, buenas bases de datos, los instrumentos usados en la práctica si es posible –contratos o documentación judicial, por ejemplo– y un lugar tranquilo donde poder trabajar solos para poder madurar bien las reflexiones antes de exponerlas, así como un espacio donde poder presentar y conversar nuestros resultados con nuestros compañeros más próximos antes de publicarlos, lo que es –debiera ser– imprescindible en las investigaciones conjuntas. Y a veces necesitamos también ayuda económica para realizar un estudio de campo, pero sólo cuando es viable.

En realidad, no precisamos mucho más. No necesitamos demasiados recursos económicos, por tanto. Sólo nos encarecemos un poco más cuando organizamos, muy de vez en cuando, un congreso, para que ese contraste de resultados sea aún más fluido, frecuente, y todavía pueda tener, si cabe, mayor difusión.

Ni los libros, ni los artículos ni los comentarios se escriben solos. Ni tampoco se leen solos los materiales antes citados, que permiten la investigación. Todo ello requiere tiempo, mucho tiempo. El que demasiadas veces nos quieren hurtar las autoridades "educativas" para hacer "docencia", que es la prioridad de "Bolonia", siendo la investigación, como antes decía, la gran olvidada. De hecho tras la consumación del citado hurto, la "docencia" se queda en una palabra irónicamente entrecomillada, pero que no cumple la misión que debe desempeñar en la Universidad.

La investigación es esencial en la docencia universitaria

La razón de que esa docencia sea ineficaz es precisamente el arrinconamiento de la investigación. Un profesor universitario no puede dejar nunca de investigar si verdaderamente quiere ofrecer un buen producto docente, porque la docencia universitaria no es el resultado de resúmenes de manuales u otras obras doctrinales, sino el fruto de lo que el docente-investigador, siempre estudiante, va descubriendo, aprendiendo en la práctica y en el estudio, y transmitiendo. La docencia universitaria es la más viva y evolutiva de todas por esa razón, sin menospreciar a las demás, que tienen otras cualidades y habilidades, no menos complejas, pero que por ello son

diferentes. El problema es que, lamentablemente, algunas universidades, algunos compañeros y algunos alumnos no comparten, o no entienden, las anteriores conclusiones.

Que no lo entiendan los alumnos no es de extrañar. Desde niños, el premio siempre ha sido aprobar, sin más, o simplemente pasar de curso, si seguimos las actuales técnicas docentes de primaria y hasta de secundaria, concebidas en un panorama –el finlandés sobre todo³– que nada tiene que ver con el español por muchas razones que no ha lugar destacar en este texto, pero que fundamentalmente se centran en el número de alumnos por clase y sobre todo en la excelencia de la preparación del profesorado, que tengo para mí que es una de las principales claves del éxito del sistema del país nórdico. Claro está, algún día habrá que enseñar a los alumnos que el verdadero examen es la vida, como hacen en Finlandia desde el periodo preescolar; y también habrá que transmitir que el aprendizaje nunca acaba, que las evaluaciones son sólo un ensayo y que lo que importa el día de mañana es lo que uno aprendió, como también se enseña en Finlandia en primaria y secundaria. Algún día habrá que descubrir tanto cómo lo hacen –la estrategia docente– como en qué condiciones –número de alumnos y preparación del profesorado–, y por tanto analizando la realidad educativa finlandesa no solamente en los aspectos externos, como si es mejor que los niños estén calzados o descalzos en el colegio –en Finlandia no van a estar con botas de nieve–, o si aprenden antes a escribir en un papel o en un teclado.

Que algunos compañeros no entiendan la importancia de la investigación en la docencia universitaria resulta simplemente inaceptable. Que no investigue el profesor universitario es un fraude⁴. Pueden existir bajadas de ritmo temporales derivadas de circunstancias personales, pero no de la abulia o de la comodidad. Investigar no consiste en publicar, sin más, para cubrir el expediente, sino en construir obras de pensamiento, acertado o desacertado, pero de pensamiento propio, fruto del estudio y de la propia creatividad. Y de la concentración.

Que no entiendan la importancia de la investigación algunas universidades es comprensible, pero no aceptable. Las administraciones públicas han fijado el éxito del modelo docente de una universidad en el número de aprobados, lo que ha obligado a algunas a someter a presión a los docentes para que aprueben más, lo que no es sino una forma de corrupción rayana con la prevaricación y otras figuras delictivas. Suerte que jamás he tenido que sufrir nada de eso, y lo agradezco. Pero otros compañeros sí lo han padecido.

Nunca ha sido fácil, por unas razones u otras, mantener un modelo de docencia universitaria que otorgue a la investigación la importancia que debe tener en la enseñanza universitaria, sin arrinconar la docencia. Pero actualmente, tras la reforma

³Sobre el mismo es muy ilustrativa la lectura de <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=en>

⁴De hecho, en la misma Finlandia –y perdón por la reiteración–, la importancia de la investigación universitaria es capital. Vid. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/36039008.pdf>

de Bolonia, es mucho más complejo. De las anteriores líneas habrá quedado claro que con "Bolonia" se pensó solamente en una docencia ensimismada, ignorante de bibliotecas y experimentación, cargadísima de clases y del "learning by doing", aunque olvidándose del "learning" a cambio de evaluaciones continuadas muy superficiales, y no pocas veces sustituyendo el "doing" por el cortar y pegar de fuentes apócrifas googlizadas. El desastroso resultado cabe observarlo con gran facilidad en los Trabajos de Fin de Grado, y como antes decía también en los masters, asimismo en el mercado laboral, y dentro de muy poco en las oposiciones.

Me intento resistir a esa realidad. Me parece indecente que un alumno no reciba en la carrera los conocimientos por los que pagó. Por eso explico todo el programa, e intento hacer referencias históricas y jurisprudenciales siempre que puedo, y naturalmente de la doctrina de los compañeros. Y sólo puedo acceder a todos esos materiales, reflexionar sobre los mismos y crear ideas propias si se me deja tiempo para investigar.

La docencia universitaria no se puede sustituir por un subterfugio de clase para salir del paso, ni por supuestas innovaciones docentes que no alumbran mejores profesionales, sino personas con tremendas dificultades para acceder al mercado laboral, y hasta para la elaboración del pensamiento abstracto. Sólo si los profesores investigamos y conseguimos transmitir en clase el producto de nuestra investigación, haremos que salgan de la Universidad los profesionales e investigadores del mañana. De lo contrario, viviremos un doloroso estancamiento, que ya se ha observado en otras épocas en las que, simplemente, no se avanza cuando desciende la curiosidad científica del profesorado. Hagamos que esa curiosidad, que es una necesidad para la Universidad, nunca desaparezca y tenga siempre medios –y tiempo– para desarrollarse.

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.