

..ReCrim2012..

METAS Y MITOS DE LA ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Alberto Alonso
Profesor Titular de Derecho penal
Universitat de València

Emilia Bea
Profesora Titular de Filosofía del Derecho y
Filosofía Política - Universitat de València

espacio europeo de educación superior – innovación docente –
aprendizaje activo/participativo – enseñanza del Derecho –
libertad de cátedra – cambio cultural
*European Higher Education Area – educational innovation – participative/active
learning – legal education – academic freedom – cultural change*

El proceso de adaptación al EEES en el que estamos inmersos nos ofrece una excelente oportunidad para reflexionar sobre el modelo de educación universitaria al que aspiramos. Sobre dicha base, en este trabajo se señalan algunos de los objetivos que, a juicio de los autores, deberían guiar este proceso (por ejemplo, la renovación metodológica, el cambio cultural o la libertad de cátedra –entendida en sus justos términos–) y a la vez se ponen de manifiesto algunos prejuicios, relacionados principalmente con las metodologías docentes participativas, que a menudo acompañan, y también empañan, el debate sobre esta crucial materia.

The process of integration into the European Higher Education Area (EHEA) is an excellent opportunity to reflect on the model of university education to which we aspire. Accordingly, in this paper we stress some of the objectives that, in our view, should lead that process (for example, the renewal of teaching methodologies, the cultural change or the academic freedom –understanding this concept in a proper sense–). At the same time, we underline some prejudices –which are basically related to the participative learning strategies– that often taint the debate on this crucial matter.

Recibido: 20/06/12

Publicado: 12/08/12

© 2012 Los derechos de la presente contribución corresponden a sus autores; los signos distintivos y la edición son propiedad del Instituto U. de Investigación en Criminología y CC.PP. La cita está permitida en los términos legalmente previstos, haciendo siempre expresa mención de autoría y de la disponibilidad *en línea* en <http://www.uv.es/recrim>

I. Planteamiento - II. Meta: la renovación metodológica - III. Mito: las metodologías docentes participativas surgen con el plan Bolonia - IV. Mito: cualquier cosa sirve (o nada sirve) en la *innovación educativa* - V. La libertad de cátedra como meta (y como mito) - VI. Mito: el alumno ha de venir a clase motivado - VII. A modo de conclusión: el cambio cultural como meta esencial - VIII. Bibliografía

I. Planteamiento

El presente artículo parte de las dudas, inquietudes y reflexiones que, en torno al cambio metodológico que implica la adaptación al Espacio Europeo de Educación

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia en la II Trobada d'Innovació Educativa de la Universitat de València (julio de 2011).

Superior (EEES), se han ido planteando en el marco del proyecto 69/FO/19², centrado en la discusión de las competencias, metodologías y criterios de evaluación de determinadas asignaturas del grado en Derecho como presupuesto para la elaboración de las guías docentes de dichas materias.

Tras este trabajo previo, nos proponemos ahora subrayar y justificar algunos de los objetivos o *metas* que cabría atribuir al proceso de convergencia con el EEES, así como llamar la atención sobre algunos de los *mitos* que, en nuestra opinión, aparecen más frecuentemente en el debate sobre este orden de cuestiones³.

II. Meta: la renovación metodológica

Es seguramente una obviedad decir que una de las principales *metas* del proceso de adaptación al EEES debe ser la renovación de las metodologías docentes. Con todo, lo cierto es que todavía para algunos sectores del profesorado universitario sigue resultando polémica la afirmación de que el cambio, en lo que a dicho aspecto se refiere, es positivo y necesario.

No se pretende aquí entrar a fondo en el debate sobre las virtudes o desventajas del aprendizaje pasivo frente al aprendizaje activo, sino más bien partir de la tesis que aboga por otorgar a este último un mayor protagonismo del que generalmente goza en nuestras aulas. Pese a ello, y dado que, como decíamos, no es ésta una premisa que se asuma siempre de forma pacífica, creemos que conviene empezar justificando, siquiera sea muy someramente, esta toma de postura. Y a este respecto nos parece expresivo señalar que si nos preguntaran si estamos satisfechos con la metodología que en su momento recibimos como alumnos y que hemos impartido luego como profesores universitarios durante la mayoría del tiempo que hemos ejercido como tales, o si, en términos generales, pensamos que dicha metodología resulta la más idónea para formar buenos juristas, nuestra respuesta sería negativa. Por tratar de ser algo más concretos, y aunque con ello se aluda sólo a una más de las razones a considerar en este debate, podría añadirse que en el contexto que ha imperado tradicionalmente en las Facultades de Derecho españolas ha sido perfectamente posible que un alumno se haya licenciado, y que además lo haya hecho logrando las máximas calificaciones, sin haber llegado a familiarizarse con la utilización de los textos legales, sin haber leído ni una sola sentencia del Tribunal Supremo o del Tribunal Constitucional –por no hablar ya de algún artículo doctrinal–, o en fin, sin ni siquiera una sola vez haber tenido que argumentar jurídicamente en público. El manejo directo de aquellas fuentes o la adquisición y entrenamiento de determinadas habilidades, como la acabada de apuntar, son extremos que pocos pondrían en duda que resultan esenciales a la formación de un buen jurista; sin embargo, y aunque probablemente el estudiante habrá tenido la oportunidad de desarrollarlos –en la medida en que el profesor le haya incitado a ello–, en la gran mayoría de los casos no le habrá resultado imprescindible, pues para aprobar le habrá bastado con estudiarse sus apuntes o, en el mejor de los casos, un puñado de manuales (normalmente uno por asignatura).

² “Coordinación de estrategias de innovación docente y de evaluación en el marco del grado en Derecho” (Vicerectorat de Convergència Europea i Qualitat de la Universitat de València).

³ Todo lo que sigue, vaya por delante, no se plantea en términos definitivos o asentados, sino más bien desde las dudas que nos siguen suscitando todos estos temas y que lejos de desaparecer se incrementan día a día.

Estamos de acuerdo, pues, con la idea de que el alumno deba abandonar la posición excesivamente pasiva a la que aboca la metodología tradicional de la lección expositiva, y de que, por tanto, ésta haya de ser complementada con otro tipo de estrategias docentes más participativas, de tal forma que aquél en clase no se limite, fundamentalmente, a escuchar al profesor y a tomar notas. En íntima conexión con lo anterior, y por lo que se refiere ahora en particular al ámbito del Derecho, nos parece importante insistir en la necesidad de que, antes que a la memorización de información sobre normas, conceptos o doctrinas más o menos sistematizadas, se tienda a incentivar la capacidad de razonamiento jurídico, así como el espíritu crítico del estudiante⁴. De nuevo, no se está diciendo que nada de esto se haya fomentado con nuestro sistema tradicional de enseñanza del Derecho, sino que ello, con carácter general, no se ha hecho en suficiente medida u otorgándole el papel (esencial) que, al menos a nuestro parecer, merece el desarrollo de tales competencias⁵.

Por cierto, que es éste un campo, el del aprendizaje activo, en el que muchas universidades extranjeras nos llevan bastante tiempo de ventaja. Y el hecho de que algunas de ellas, cuyo principal paradigma es *Harvard*, encabecen los *rankings* de universidades más prestigiosas a nivel internacional creemos que es también un elemento a tener en cuenta en el marco de esta discusión. Esto último nos lleva al primero de los mitos que nos gustaría subrayar.

⁴ Naturalmente, no se trata de que no se deba conocer aquella información sino de que el aprendizaje no se restrinja a su mera memorización y de que, trascendiendo la artificial separación entre formación o explicación *teórica* y *práctica*, y sin prescindir desde luego del pensamiento abstracto, el alumno sea capaz de razonar sobre el sentido, alcance y fundamento de las normas, instituciones, doctrinas, etc. que constituyan su objeto de estudio y que aprenda a detectar por sí mismo, a través de la reflexión propia y de la discusión con los otros –pero sobre la base del estudio personal previo y bajo la atenta dirección del profesor en todo caso–, los principales problemas jurídicos que aquéllas están llamadas a resolver, y de qué forma, y con qué consecuencias (en función de si se opta por una u otra interpretación de la norma), etc. A este respecto, el célebre *case method* norteamericano, que se caracteriza por una marcada orientación hacia la formación metodológica (más que memorística) del estudiante, constituye sin duda un referente, y aunque no el único, a tener presente (puede verse sobre la evolución y la aplicación contemporánea de esta metodología en las Facultades de Derecho de EEUU, Pérez Lledó 1992: 69 y ss.). En esta línea, nos parece asimismo ilustrativa la siguiente advertencia que incluye el prólogo de un manual de Derecho penal estadounidense: “Aun cuando no haría falta decirlo, lo diré de todas formas—este libro no es un sustituto del análisis individual. El que no desarrolle la capacidad de analizar problemas no estará a salvo con éste ni con ningún otro libro cuando sea requerido para analizar un problema que ni él mismo ni el libro en cuestión hubieran previamente considerado” (Loewy 1975); o, en fin, el hecho de que, como recoge Quintero, esa “bella idea” de la función del profesor cifrada en ayudar al alumno “resolviéndole dudas e indicándole nuevos caminos a recorrer por sí solo” y “procurándole los medios para hacerlo” fuera defendida ya a finales del S. XIX por autores de la talla de Giner de los Ríos o de Macías Picavea (vid. Quintero Olivares 2010: 98 y 99, mostrándose escéptico, sin embargo, este último autor, sobre la viabilidad de la aplicación de dichas tesis a la realidad universitaria de nuestro país en la actualidad). Vid. también en sentido crítico respecto a la enseñanza memorística del Derecho, además de a Giner de los Ríos (2003: 27, 32, 37, 43 y ss.), y entre otros, Pérez Lledó (2002: 201 y ss.) o Llebaría Samper (2009: 158 y ss., 306).

⁵ Del mismo modo que, contempladas las cosas desde una perspectiva más global, no se trata tampoco de partir de cero, es decir, de renunciar a todo lo que hasta ahora hemos hecho, fuera útil o no; sino más bien, y en palabras de Llebaría Samper, de “cambiar conservando” (2009: 141, 292), y de asumir que el cambio exige en todo caso de un proceso, gradual, y que por tanto habrá de prolongarse en el tiempo.

III. Mito: las metodologías docentes participativas surgen con el plan Bolonia

A veces parece, en efecto, que el proceso de convergencia europea en materia de educación superior se haya inventado de la nada las dinámicas pedagógicas diversas a la clase expositiva y que previamente aquéllas no existieran o no se aplicaran. Pero ello evidentemente no es así, toda vez que, como se acaba de señalar, hay universidades que las vienen aplicando con notable éxito desde hace muchos años (e incluso siglos)⁶.

De lo anterior se sigue que los llamados *modelos universitarios antiguos*, tan reivindicados últimamente como símbolo de excelencia en la enseñanza, no se corresponden necesariamente, en lo que al plano metodológico se refiere, con la técnica de la lección magistral. Junto a ello, llamar la atención sobre la desvinculación entre el origen de las estrategias docentes participativas y Bolonia quizás permite mostrar con mayor nitidez algo que, por lo demás, es evidente: se puede estar a favor del cambio metodológico con independencia de que se discrepe de muchos otros aspectos del plan Bolonia o de las formas en cómo dicho proceso se esté implantando. Y esto –insistimos: pese a su aparente obviedad– creemos que no está de más destacarlo, porque la politización sobre *Bolonia sí/Bolonia no* muchas veces condiciona –y contamina– el debate sobre los métodos de enseñanza⁷. En lo que respecta a este punto en concreto es preciso reconocer que el proceso de adaptación al EEES constituye una buena oportunidad para que entre un poco de aire fresco en las arraigadas inercias pedagógicas de nuestras universidades. Que se aproveche dicha oportunidad, en términos de mejora de la calidad docente, es ya harina de otro costal.

IV. Mito: cualquier cosa sirve (o nada sirve) en la innovación educativa

Al hilo de lo que se viene diciendo, nos parece importante señalar la necesidad de combatir las posiciones excesivamente extremistas en este contexto: *todo sirve*, o por el contrario, *nada sirve* en la *innovación docente*.

Es evidente que *cualquier cosa* no sirve en la innovación docente. Y en este sentido, cabe denunciar el serio riesgo de desvirtuación que, al abrigo de la adaptación al EEES, está aflorando en relación con este tipo de dinámicas docentes distintas a la lección magistral. Según como se planteen determinadas actividades y su evaluación, aquéllas pueden acabar traducándose, efectivamente, en una pérdida de tiempo y –en, este caso sí, como se aduce desde posiciones críticas– en una intolerable simplificación del conocimiento, con el consiguiente descenso (todavía mayor) del nivel de exigencia en nuestras universidades. Ahora bien, conviene aclarar que, a diferencia de lo que en ocasiones se ha sugerido, esto es algo que no resulta inherente a la denominada innovación docente en general, ni a las metodologías de aprendizaje activo o participativo en particular. Estas últimas, en nuestra opinión, pueden constituir estrategias docentes de notable seriedad y eficacia desde el punto de vista del

⁶ En las facultades de Derecho de EEUU, por ejemplo, se empieza a utilizar el ya citado método del caso (también denominado allí, en lo que atañe a la faceta que aquí interesa, método socrático) desde finales del S. XIX, y desde principios del S. XX esta forma de dar clase se encuentra absolutamente generalizada en la enseñanza del Derecho. Vid. sobre ello, Pérez Lledó 1992: 73 y ss.

⁷ Desde un punto de vista más general, cabe advertir también el aludido fenómeno de empañamiento del debate cuando se atribuyen a la declaración de Bolonia males que están presentes desde hace mucho tiempo en las universidades españolas (vid. una acertada crítica a este discurso en Quintero Olivares 2010: 15, 139 y ss., 154).

aprendizaje y que en absoluto impliquen renunciar a un *conocimiento profundo* de la materia. Ahora bien, lógicamente, para que ello sea así, parece necesario que tales dinámicas o actividades se diseñen y se apliquen de forma adecuada; pero exactamente igual, por lo demás, que sucede con la tradicional clase expositiva, que devendrá en buena medida prescindible si se acaba ciñendo, como a veces sucede en nuestras aulas, al resumen lineal de uno o varios manuales. La clave, pues, y tanto si se trata de uno o de otro modelo de aprendizaje, estribará en cómo el profesor lo lleve a la práctica en el caso concreto⁸. De manera que, como ya se adelantaba más arriba, ni *sirve cualquier cosa* en este ámbito, ni *ninguna cosa* (salvo la lección expositiva) *sirve*.

Por otra parte –y en este caso no hablamos de un mito sino de una realidad a confrontar– algunos docentes, aun cuando seamos de aquéllos que saludamos en principio con cierta complicidad los nuevos aires metodológicos que supuestamente comporta la adaptación al EEES, no podemos evitar que nos invada en determinados momentos un sentimiento de cansancio, cuando no de desazón. Entre otras causas, y dejando ahora de lado la excesiva burocratización que está caracterizando la implementación del nuevo sistema, porque a pesar del importante esfuerzo que este cambio metodológico impone (si se hace en serio)⁹, y que opera en lógico detrimento de otras labores mucho más reconocidas a efectos curriculares, uno se debe enfrentar en ocasiones a las reticencias de los compañeros –movidos a veces por convicción; pero a veces también por mero desdén a lo desconocido o incluso por pura comodidad– y asimismo, y por parecidas razones, de los propios estudiantes. Esta sensación de nadar contra corriente (contra el sistema de promoción, contra la opinión de tus alumnos y de tus compañeros) resulta ciertamente paradójica en un contexto de adaptación al EEES, en el que se supone que dicha tendencia (la exploración de nuevas vías pedagógicas) debiera ser la norma. Lo llamativo es que la perplejidad, y el hartazgo, permanece –o incluso crece– cuando uno comprueba, desde el extremo contrario, cómo los *grandes teóricos* de la innovación a menudo se sorprenden, con similar displicencia, de que no asumas sin dudas determinadas directrices, métodos o incluso terminologías (productos, rúbricas, etc.), como si de un dogma de fe se tratara; lo cual conduce de nuevo a la idea a la que hacíamos referencia al principio de este epígrafe: se debe huir de los fundamentalismos en esta materia.

V. La libertad de cátedra como meta (y como mito)

Muy relacionado con todo lo anterior, conviene también incidir en lo que constituye una meta y pilar básico de nuestro sistema educativo, sin que por ello haya de mitificarse como ocurre en tantas ocasiones desde posturas maximalistas: la tan traída y llevada libertad de cátedra. Los cambios en la educación superior, tanto respecto a la metodología (modelos de aprendizaje más activos) como en los contenidos (competencias genéricas, transversales) pueden agudizar los problemas que siempre ha

⁸ En este sentido, lleva razón Llebaría Samper (2009: 282) cuando afirma que “Bologna no salva ni redime al docente”, para expresar que seguirá habiendo buenos y malos docentes tanto entre los que sigan los métodos de Bologna como entre los que no.

⁹ Aun cuando no podamos extendernos ahora sobre el particular, nos gustaría matizar que el esfuerzo al que se alude en el texto no se refiere únicamente al diseño y preparación de actividades o corrección de tareas sino que alcanza también a la propia formación en la disciplina objeto de aprendizaje, pues estamos convencidos, en contra de lo que a veces se ha sostenido, que un (de nuevo, *adecuado*) desarrollo de este tipo de metodologías activas requiere un exigente dominio de la materia.

planteado la libertad de cátedra, vista como lo que es: un derecho constitucional – proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente las opiniones según la doctrina de nuestro TC¹⁰– pero que, como el resto de derechos fundamentales, no es un derecho absoluto, sino que tiene sus límites¹¹.

Como reacción a la imposición por parte del poder de una ideología, y, por tanto, como un derecho ligado a la libertad de pensamiento y de expresión, la libertad de cátedra es un elemento fundamental del Estado de Derecho en su dimensión principal que es la de evitar la censura¹².

Pero ello no equivale a la identificación que se hace en muchas ocasiones entre la libertad de cátedra y la capacidad de cada profesor para elegir programas, contenidos y metodologías, llegando a considerarse cualquier intento de organización, o el simple establecimiento de criterios o pautas en este ámbito, como una intromisión abusiva. Esta visión, todavía muy presente en nuestras universidades, plantea muchos problemas cotidianos a los que no es fácil dar una solución que sea adecuada a la garantía de un derecho fundamental pero también a las exigencias derivadas de otros derechos, como el derecho a la educación en sus distintas dimensiones, la libertad de estudio o la autonomía universitaria¹³.

Sin duda, habrá que realizar una ponderación en cada caso concreto, pero creemos que también corresponde a los proyectos de innovación educativa el tratar de establecer unos principios básicos de orientación.

En este sentido, cabría discutir si es competencia de los departamentos universitarios sólo el aprobar los programas o también establecer un programa único para cada asignatura. Una cuestión que se proyecta en la más compleja de los contenidos específicos de los programas y de la perspectiva o enfoque con que se interpretan e imparten, donde, sobre todo en el campo de las Humanidades y de las Ciencias sociales –aunque hoy también en el resto de ciencias– pueden plantearse conflictos de gran envergadura.

Todos conocemos profesores que, amparándose en la libertad de cátedra, realizan comentarios despectivos y gratuitos, sin relación con la materia y ajenos al contenido de la enseñanza, cargados en ocasiones de apelativos discriminatorios, vejatorios o insultantes, que pueden resultar ofensivos e ir contra la dignidad del alumno, y también conocemos instancias educativas que marginan a un profesor porque no les gustan sus ideas. Y ambas actitudes pueden conculcar derechos y libertades básicas e ir en detrimento de la calidad docente y de la formación académica. No olvidemos que el artículo 20 de la CE, que reconoce la libertad de cátedra, establece el límite del derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen, y a la protección de la juventud.

¹⁰ Entre otras: STC 5/1981, de 13 de febrero; STC 217/1992, de 1 de diciembre, FJ 2; STC 179/1996, de 12 de noviembre, y STC 151/2004, de 20 de septiembre, FJ 5.

¹¹ Cf. Lozano 1995; Expósito 1995; Vidal 2001.

¹² El krausismo insistió de forma especial en el carácter inviolable del derecho del profesor a expresar libremente su pensamiento bajo la salvaguardia de la libertad científica y de su conciencia moral.

¹³ “Es a las universidades, en el ejercicio de su autonomía, a quienes corresponde disciplinar la organización de la docencia” (STC 179/1996, FJ 6).

Desde un enfoque maximalista de la libertad de cátedra, se cuestiona incluso el establecimiento por parte de un departamento o unidad docente de cronogramas de las asignaturas, sistemas de evaluación u otros aspectos metodológicos. Son muchas las manifestaciones de la posible tensión entre la libertad de cátedra y los criterios derivados de la potestad organizativa de las instituciones y órganos universitarios¹⁴.

La pregunta sería, en definitiva: ¿cómo conjugar la no censura ideológica del profesor y la difusión libre de las ideas con el derecho de los alumnos a recibir una enseñanza plural y de calidad?

VI. Mito: el alumno ha de venir a clase motivado

Otro mito, intrínsecamente relacionado con todo lo anterior, que debe ser desvelado, es el que podríamos enunciar con esta frase: “El alumno ha de venir a clase motivado” (o “motivar al alumno a aprender y a interesarse por la disciplina que se estudia es algo que no atañe al profesor universitario”). Frecuentemente se atribuye al modelo de Bolonia la infantilización del alumno en tanto que exige al profesor labores de motivación, cuando dicha motivación, en personas adultas y universitarias, tendría que venir de suyo.

Nosotros creemos que no es ajena a la competencia del profesor la tarea de contribuir a esta motivación tratando de despertar el interés por las materias a través de un buen establecimiento de los objetivos a cumplir, de las actitudes y destrezas requeridas y de la responsabilidad social y profesional de las actividades que en el futuro realizarán, o estarán preparados para desarrollar, gracias a estos conocimientos y aptitudes. Pensamos que es muy importante insistir en el tema de las responsabilidades que los estudiantes están preparándose para asumir en el futuro, y ello sabemos por experiencia que es un potente factor de motivación, es decir, que los alumnos se interesan por el estudio si son capaces de ver su relación con la realidad a la que van a aplicar su aprendizaje y si se dan cuenta de que, en alguna medida, pueden contribuir a conformar esa realidad en un determinado sentido, para lo que resulta ineludible el desarrollo de la capacidad crítica y la facultad de pensar por sí mismos. Para todo ello es evidente que se requieren nuevas estrategias metodológicas y un esfuerzo constante de innovación pedagógica.

Sin insistir en el tema de los valores que ha de transmitir la educación, cuyo lugar privilegiado –aunque no exclusivo quizá– son los procesos de socialización correspondientes a enseñanzas previas a la universitaria, no es posible ni conveniente una enseñanza totalmente aséptica en ningún nivel, lo que se relaciona con el último aspecto que pretendemos apuntar en nuestra exposición y que también está estrechamente ligado a la libertad de cátedra.

VII. A modo de conclusión: el cambio cultural como meta esencial

Nos referimos a una meta que aparece necesariamente ligada al objetivo más arriba apuntado de lograr esta renovación en la metodología docente de nuestras

¹⁴ Véase Paule Ruiz y Cernuda del Río 2005: <http://www.di.uniovi.es/~cernuda/pubs/jide2005-d.pdf>

universidades: la de promover un “cambio cultural” que debe abarcar tanto a alumnos como a profesores, lo que exige tratar de enfocar correctamente el debate sobre esta crucial materia intentando aligerarlo de prejuicios (sólo a algunos de los cuales se ha hecho referencia en este trabajo).

La educación es necesariamente normativa, no es independiente de algún tipo de orientación, valores y fines a realizar¹⁵. Frente al mito de la educación superior ilustrada (puesto en entredicho por experiencias históricas en las que se hizo evidente que no siempre una mayor formación o sensibilidad cultural implica una mayor humanización¹⁶), hoy casi nadie duda de que, ni siquiera en el terreno de la educación superior, se puede considerar que las funciones docentes tengan la meta exclusiva de transmitir conocimientos, sino que todo proyecto educativo se integra en una cultura que remite a múltiples dimensiones (por ejemplo en distintas leyes europeas de educación –y esto ha comenzado ahora tímidamente también en España– se prevé, en el enfoque curricular, “la enseñanza del holocausto” o se habla de la exigencia de “educar contra la barbarie”¹⁷). A todo ello pueden contribuir de forma especial los objetivos transversales (en especial, los referidos a la no discriminación, la igualdad de género, la sostenibilidad, la cultura de la paz y los derechos humanos en general)¹⁸.

También hay que tener en cuenta que a la educación se le asigna hoy la tarea –y este es también su reto y su riesgo– de enseñar a afrontar y gestionar problemas que no están planteados aún en todos sus términos, a saber anticiparse y adaptarse a nuevas situaciones, a desarrollar facultades que permitan desenvolverse en un mundo cambiante y global en el que, entre otras cosas, resulta decisiva la transferencia de resultados y la capacidad de compartir el conocimiento (tal vez de manera menos

¹⁵ Cf. Camps 1993.

¹⁶ George Steiner (2005) se interroga sobre esta cuestión, es decir, sobre si realmente las humanidades humanizan y si la educación nos hace mejores. Su conclusión es que la cultura no ha sido un dique suficiente para contener la barbarie y lo inhumano, aunque no por ello debemos dejar de confiar en que unas nuevas humanidades (en las que destaca la música) puedan contribuir a alumbrar la que él llama la *poscultura*, que se situaría más allá del mito Ilustrado ligado al mito de la idea de progreso. Véase también Mèlich 2000. Recientemente, Martha C. Nussbaum (2010) critica un tipo de enseñanza que, a través de la promoción de las habilidades técnicas y la marginación de las humanidades de los programas de estudio, dota a los estudiantes de herramientas útiles para el desarrollo económico en detrimento del pensamiento crítico, la empatía y la comprensión de la injusticia. Lo que late en el fondo es la oposición entre una educación para el crecimiento económico y una educación para el desarrollo humano y, más ampliamente, entre racionalidad instrumental y racionalidad integral.

¹⁷ Véase el libro de Galcerà (2011). En el prólogo, el profesor Reyes Mate recuerda que, frente a la situación de nuestro país, “en librerías de Berlín, París o Roma uno se encuentra, en la sección de pedagogía, con un apartado dedicado a la *educación de Auschwitz*” (Galcerà 2011: 13).

¹⁸ Existe una amplia bibliografía sobre educación, transversalidad y derechos humanos. Véase por ejemplo el libro colectivo de Busquets et al. 1995. La Asamblea General de Naciones Unidas ha aprobado diversas resoluciones sobre la exigencia de fomentar una cultura de paz y no violencia y sobre la educación en derechos humanos. También en el marco europeo encontramos numerosas recomendaciones sobre la incorporación de la formación en derechos humanos dentro de la educación superior. Existen muchos grupos de trabajo y Oficinas internacionales que tratan de implementar estos textos. Por lo que se refiere a España, cabe destacar la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. Sin embargo, un informe de Amnistía Internacional de 2008 presenta nuestra situación con el elocuente título de “Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos”. En los anexos al informe se realiza una interesante y detallada comparativa entre los planes de estudio de las universidades españolas y las de otros países europeos: http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/planes_universidades.pdf (consultado el 22.7.2011).

jerárquica y a través de redes de conocimiento tanto en el contexto europeo como en el mundial).

Como conclusión, nos atreveríamos a decir que el EEES exige hacer una síntesis de contrarios, para la que no sabemos si estamos preparados, pues hay que aunar: especialización e interdisciplinariedad, conciencia europeísta e interculturalidad, desarrollo tecnológico y formación integral, preparación para el mercado de trabajo y creatividad... Esta última, la creatividad, es tal vez la palabra mágica, con sus metas y sus mitos, para llegar a afrontar el decisivo cambio cultural al que estamos asistiendo y en el que la innovación pedagógica universitaria tiene cifrada su principal responsabilidad.

VIII. Bibliografía

- Busquets, María Dolors; Cainzos, Manuel; Fernández, Teresa; Leal, Aurora; Moreno, Montserrat; Sastre, Genoveva (1995). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Buenos Aires: Santillana.
- Camps, Victoria (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Éxposito, Enriqueta (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Tecnos.
- Galcerà, David (2011). *Holocausto y filosofía. Educar contra la barbarie*. Palma de Mallorca: Objeto Perdido.
- Giner de los Ríos, Francisco (2002). Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889). *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, pp. 27-45.
- Loewy, Arnold H. (1975). *Criminal Law in a nutshell*. St. Paul: Thomson Reuters, 2009.
- Lozano, Blanca (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Marcial Pons.
- Llebaría Samper, Sergio (2009). *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio...¿Absolución o condena?* Barcelona: Bosch.
- Mélich, Joan Carles (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto?. *Enrahonar*, 31, pp. 81-94.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Paule Ruiz, María del Puerto y Cernuda del Río, Agustín (2005). La libertad de cátedra, a debate. ¿Qué es y hasta dónde llega?”, <http://www.di.uniovi.es/~cernuda/pubs/jjde2005-d.pdf> fecha de consulta, 21.07.2011.
- Pérez Lledó, Juan Antonio (1992). La enseñanza del Derecho en Estados Unidos. *Doxa*, 12, pp. 41-93.
- Pérez Lledó, Juan Antonio (2002). Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6, pp. 197-270.
- Quintero Olivares, Gonzalo (2010). *La enseñanza del Derecho en la encrucijada*. Pamplona: Civitas-Thomson Reuters.
- Steiner, George (2005). *En el castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, Carlos (2001). *La libertad de cátedra. Un estudio comparado*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.