

NÚMERO 52

2025

ISSN:1575-720-X

RJUAM

# REVISTA JURÍDICA

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE MADRID





# Revista Jurídica

Universidad Autónoma de Madrid

N.º 52

2025-II

*Director:* D. Carlos Castells Somoza (Derecho civil – UAM)

*Subdirectora:* Dña. Margarita Sánchez González (Derecho civil - UAM)

*Secretaria académica:* Dña. Diana Latova Santamaría (Filosofía del Derecho – UAM)

*Secretaria de asuntos económicos:* Dña. María Teresa Martínez-Escribano Serrano (Derecho financiero y tributario – UAM)

*Responsable de difusión y medios digitales:* D. Gabriel Ángel García Benito (Historia del Derecho – UAM)

*Redactores:*

D. Javier Antón Merino (Ciencia política y relaciones internacionales – Universidad de Burgos)

Dña. Andrea Bravo Bolado (Derecho penal – UAM)

D. Carlos Castells Somoza (Derecho civil – UAM)

Dña. Mar Cuartero Cobo (Filosofía del Derecho – UAM)

D. Francisco Javier Díaz Majano (Historia del Derecho – UCLM)

Dña. Boliá Doubai Sánchez (Historia del derecho – UAM)

D. Carlos Fernández-Espinar Muñoz (Derecho administrativo – UCM)

D. Javier Fernández-Lasquetty Martín (Derecho civil – UAM)

Dña. Ángela Fernández Rodríguez (Derecho procesal – UAM)

D. Gabriel Ángel García Benito (Historia del Derecho – UAM)

D. Juan Andrés Gascón Maldonado (Ciencia política y relaciones internacionales – UAM)

Dña. Laura Concepción González Calvache (Derecho financiero y tributario – UAM)

D. Sergio Hernangómez García (Derecho mercantil – UAM)

Dña. Guiomar Jiménez de Cisneros Paz (Derecho mercantil – UAM)

Dña. Diana Latova Santamaría (Filosofía del Derecho – UAM)

D. Jesús Martín Muñoz (Derecho penal – UCM)

Dña. María Teresa Martínez-Escribano Serrano (Derecho financiero y tributario – UAM)

Dña. Elena Martínez-Moya Ruiz (Derecho mercantil – UAM)

D. Sergio Medina Bernabé (Ciencia política y relaciones internacionales – UAM)

D. Francisco Pérez del Amo (Derecho civil – ULE)

D. Christian Pérez Merino (Derecho financiero y tributario – UAH)

Dña. Ane Rodríguez Barrueta (Derecho penal – UC3M)

D. Javier Roncero Núñez (Derecho romano – UAM)

Dña. Ailén Agustina Rubio Arrieta (Derecho penal – UAM)

Dña. Margarita Sánchez González (Derecho civil – UAM)

Dña. Marta Solari (Derecho civil – Università del Piemonte Orientale)

D. Jaime Vázquez García (Derecho internacional privado – UAM)

Dña. Amine Vega Pirasteh (Derecho del trabajo – ULL)

Dña. Ana María Vicario Pérez (Derecho procesal – UBU)

Dña. Lorena Von Aguilar (Derecho administrativo – UAM)

*Consejo asesor:*

D. Juan Arrieta Martínez de Pisón (Decano de la Facultad de Derecho - UAM)

D. Ignacio Molina Álvarez de Cienfuegos (Director del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UAM)

Dña. Pilar Pérez Álvarez (Directora del Departamento de Derecho Privado, Social y Económico - UAM)

D. Juan Antonio Chinchilla Peinado (Director del Departamento de Derecho Público y Filosofía Jurídica - UAM)

D. Carlos Espósito Massici (Catedrático de Derecho internacional público - UAM)

D. Antonio Fernández de Buján y Fernández (Catedrático de Derecho romano - UAM; y Académico de Número de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España)

D. Martín Hevia (Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina; y Presidente de la Asociación Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Derecho Sui Iuris)

**Dykinson**

**ISSN: 1575-720-X**

La Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid fue creada en 1999 con el fin de fomentar la discusión científica en la comunidad académica de los ámbitos del Derecho y la Ciencia Política y de la Administración. En ella se publican, con una periodicidad semestral, artículos, comentarios de jurisprudencia y reseñas relativos a estas áreas de investigación. La Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid se encuentra indexada en las bases de datos científicas más relevantes. Actualmente, es una de las publicaciones jurídicas y politológicas con vocación generalista de mayor impacto en España.

Asimismo, entre las diversas actividades que lleva a cabo para la difusión y promoción de la investigación, la Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid organiza anualmente unas Jornadas sobre temas de actualidad, así como un Premio para Jóvenes Investigadores, con el fin de fomentar el acercamiento de los estudiantes a la investigación científica y a la presentación de ponencias en congresos científicos.

Con el fin de ayudar a un mayor intercambio global de conocimiento, la RJUAM ofrece un acceso libre y abierto a su contenido transcurrido un año a partir de la publicación del número en formato impreso. Puede encontrarse más información sobre la RJUAM en el Portal de Revistas Electrónicas de la Universidad Autónoma de Madrid ([www.revistas.uam.es](http://www.revistas.uam.es)).

Colaboran:

  
Universidad Autónoma  
de Madrid  
Fundación General  
de la Universidad  
Autónoma de Madrid

  
Dykinson, S. L.

Portada: Marta Conde Diéguez  
Logotipo: Marta Conde Diéguez

© RJUAM, Madrid

Facultad de Derecho. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.

**e-mail: [revista.juridica@uam.es](mailto:revista.juridica@uam.es)**

<http://www.uam.es/rjuam>

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid.

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>      <http://www.dykinson.com>

ISSN: 1575-720-X

Depósito Legal: M-39772-1999

Maquetación: [german.balaguer@gmail.com](mailto:german.balaguer@gmail.com)

La *RJUAM* no se hace responsable de las opiniones vertidas por los autores de los trabajos publicados.

# Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid

Índice n.º 52 (2025-II)

<https://doi.org/10.15366/rjuam2024.52>

## LECCIÓN

Antonio CIDONCHA MARTÍN, «Sobre la docencia y Bolonia: algunas reflexiones» ....9

## ARTÍCULOS

- Pau ALABAU PEREIRO, «La circunstancia de multirreincidencia en el delito de hurto: una cuestión no resuelta» .....43
- Adrián AGENJO AGUADO, «La financiación de crímenes internacionales como forma de complicidad: fundamentos y límites dogmáticos de la atribución causal y normativa de responsabilidad penal».....69
- Alejandro ARAQUE GARCÍA, «Omisión de deberes precontractuales de información: presupuestos y remedios» ..... 113
- Carlos ASENSIO-WANLOSELL, «¿Deben los acreedores perdonar las deudas a sus deudores? A vueltas con la exoneración del pasivo insatisfecho»..... 141
- Javier BLANCO VARGAS, «Tratamiento penal de las fugas de información en los servicios de inteligencia»..... 169
- Rodrigo DE OÑATE CRUZ, «Propuestas para la definición y certificación del hidrógeno renovable» ..... 195
- Desirée GONZÁLEZ CUEVAS, «La naturaleza jurídica de los reglamentos de las administraciones independientes: ¿un ornitorrinco normativo en el derecho público?».....219
- Gonzalo HERRERO MEJÍAS, «El *dies a quo* del artículo 1301 del CC y los contratos coligados» .....237
- Rubèn LLORENS POBLADOR, «La brecha lingüística electoral en los sistemas de partidos del País Vasco y Cataluña. Entendiendo su evolución a partir de un nuevo indicador: el IDL».....251

Maximilian W. M. POHL, «La necesidad de reformar la legislación europea de control de inversiones extranjeras directas mediatas».....	273
Marie RUIZ CORBERA, «STC 44/2023: ¿Sistema de plazos puro? Los deberes positivos del Estado en relación con la protección del derecho a la vida y el derecho a la autodeterminación de la gestante» .....	299

# SOBRE LA DOCENCIA Y BOLONIA: ALGUNAS REFLEXIONES

## ON TEACHING AND BOLOGNA: SOME REFLECTIONS ON

ANTONIO CIDONCHA MARTÍN\*\*

**Resumen:** Las líneas que siguen son una indagación en las circunstancias que han condicionado y condicionan mi docencia. Una es la circunstancia «alumno»: el cambio en el perfil del alumno. La otra es la circunstancia «Bologna». A ella dedico el grueso de mi trabajo. Indago, sobre todo, en el cambio metodológico que el llamado «proceso de Bologna» ha impulsado: el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, que tiene por objeto competencias y no solo (o no tanto) conocimientos. Analizo el origen de este modelo y su implantación en nuestro sistema educativo y pongo de manifiesto la contestación que ha tenido. Concluyo con unas preguntas y unas reflexiones personales, guiadas por un propósito: incitar al diálogo sobre cómo enseñar Derecho.

**Palabras clave:** Docencia, alumno, Declaración de Bologna, Proceso de Bologna, aprendizaje por competencias, nueva pedagogía, críticas, diálogo, principios.

**Abstract:** The following lines are an inquiry into the circumstances that have conditioned and continue to condition my teaching. One is the «student» circumstance: the change in the student profile. The other is the ‘Bologna’ circumstance. I devote most of my work to this. Above all, I explore the methodological change that the so-called «Bologna proces» has promoted: the student-centred teaching-learning model, which focuses on skills and not only (or not so much) on knowledge. I analyse the origin of this model and its implementation in our education system and highlight the response it has received. I conclude with some questions and personal reflections, guided by one purpose: to encourage dialogue on how to teach law.

**Keywords:** Teaching, student, Bologna Declaration, Bologna Process, competency-based learning, new pedagogy, criticism, dialogue, principles.

SUMARIO: I. A MODO DE PRESENTACIÓN; II. LA CIRCUNSTANCIA «ALUMNO»; III. LA CIRCUNSTANCIA «BOLONIA»: ¿PERO QUÉ ES BOLONIA?: 1. La Declaración de Bologna; 2. El proceso de Bologna: el ratón parió un monte: *A. El proceso de Bologna: perspectiva internacional; B. El proceso de Bologna en España (o «a la española»)*; 3. Bologna: algunas conclusiones; IV. SOBRE EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS: 1. Lo que está detrás del aprendizaje por competencias; 2. La implantación del aprendizaje competencial en nuestro sistema educativo (no universitario); 3. Sobre la implementación de la nueva pedagogía en la enseñanza universitaria: un apunte general; V. PREGUNTAS Y REFLEXIONES.

---

\*\* Profesor titular de Derecho Constitucional. Universidad Autónoma de Madrid. Dirección de correo electrónico: a.cidoncha@uam.es

## I. A MODO DE PRESENTACIÓN

Todo empezó con la preparación de la plaza de profesor titular de Derecho Constitucional en la UAM, que conseguí en julio de 2024. Entre los requisitos exigidos para optar a la plaza estaba la presentación de un proyecto docente. Al preparar el proyecto docente, fui consciente de los muchos años que llevaba dando clase en mi querida Facultad de Derecho. Reparé en dos cosas. La primera: la cantidad de alumnos que han pasado por mis clases. Y me preguntaba: ¿es muy distinto el alumno de hoy que el de mis primeros años en la Facultad? La segunda: soy profesor a.B. y d.B., esto es, antes de Bolonia y después de Bolonia. Y me preguntaba: ¿Qué ha significado realmente Bolonia? ¿Qué impacto ha tenido en la forma de enseñar? Si ha cambiado la forma de enseñar, ¿es cosa de Bolonia? ¿Estamos mejor d.B. que a.B.?

Las reflexiones que siguen giran en torno a estas preguntas. Son, obviamente, reflexiones personales, pero las pongo a disposición de todos con la intención de que se abra un diálogo con todos. Porque tenemos que hablar sobre enseñanza: es muy necesario.

## II. LA CIRCUNSTANCIA «ALUMNO»

Decía el gran Humphrey Bogart: «La única cosa que uno le debe al público es una buena actuación»<sup>1</sup>. *Mutatis mutandis*, podría decirse que la única cosa que uno le debe al alumno y, por ende, a la sociedad, es una buena clase; que, por cierto, tiene no poco de actuación. Quizá haya que ampliar el objeto: la única cosa que uno le debe el alumno (y a la sociedad) es una buena docencia. Pero ¿qué es una buena docencia? No es posible definir en abstracto lo que es una buena docencia, solo en concreto, en función de las circunstancias que a uno le toca vivir. La docencia es la docencia y, sobre todo, su circunstancia.

Llevo impartiendo docencia desde finales de 1994. ¡Son más de 30 años! El profesor Cidoncha de hoy no es el mismo que el de 1994. Esto es una obviedad. Es mejor profesor que entonces, no podría ser de otra forma. Pero es que en estos más de 30 años el mundo ha cambiado mucho. No procede aquí hacer recuento de los cambios habidos, aunque, en lo que a la docencia interesa, basta con nombrar estas palabras: globalización y revolución tecnológica. El mundo ha cambiado y debemos adaptarnos a ello.

Una circunstancia que condiciona la docencia es el perfil del alumno. A este respecto, creo que el alumno de hoy es distinto del alumno de 1994. ¿Y en qué radica la diferencia? En función de mi dilatada experiencia, entresaco tres rasgos distintivos:

En primer lugar, frente al alumno *analógico* de 1994, el alumno de hoy es un alumno *digital*. Huye del papel, del mundo físico, está inmerso en la pantalla. Esto marca mucho,

<sup>1</sup> La cita la tomo de MARINERO, M., *Humphrey Bogart*, Madrid (Ediciones JC), 1980, p.10.

no solo en lo que respecta al acceso a la información, sino en lo que hace a la comprensión de la realidad y al funcionamiento del cerebro mismo<sup>2</sup>.

En segundo lugar, el alumno digital de hoy tiene un nivel de comprensión lectora inferior al del alumno de 1994. Los alumnos están llegando a la Facultad de Derecho de la UAM con una mediocre (por ser benignos) competencia lectora, como se dice ahora. Lo atestiguan los estudios de PISA, en los que España ha participado desde su primera edición, que tuvo lugar en 2000 (y a los que más tarde me referiré). Lo atestigua también mi propia experiencia y la de los compañeros a los que pregunté<sup>3</sup>. La mediocre comprensión lectora arrastra consigo a la escritura y a la expresión oral. Esto marca también mucho, porque el Derecho no es una disciplina experimental, sino social. Se enseña y se aprende Derecho mediante un lenguaje específico y nuevo para los alumnos, ciertamente, pero mediante el lenguaje. El conocimiento de la lengua castellana, de su vocabulario, la capacidad para manejar ese vocabulario y para razonar en castellano es presupuesto necesario para afrontar los estudios de Derecho en nuestra Facultad. Esa mediocre (y decreciente) competencia lectora es una dificultad (muchas veces insalvable) para el docente a la hora de enseñar Derecho y para el alumno a la hora de aprender Derecho.

¿Causas? Sin duda, la digitalización a la que me he referido tiene que ver. No pocos verán también la causa en la deficiente formación que reciben nuestros alumnos en la ESO y el Bachillerato (sobre esto, algo diré más adelante). Pero que el nivel de comprensión lectora y de, cuanto menos, la capacidad para escribir correctamente ha bajado es un hecho difícilmente cuestionable. En lo que hace a la habilidad oral, ciertamente, nunca hemos tenido mucha. Ahora parece que se está fomentando más en la enseñanza no universitaria (concursos de debates) y en la universitaria (v.gr., *mootcourts*), pero para grupos reducidos, no con carácter general.

---

<sup>2</sup> Son interesantes las reflexiones de Rafael Rubio sobre el impacto que tiene lo digital en el aprendizaje del alumno, a saber: *velocidad* (la generación digital tiene gran capacidad para procesar información rápidamente), *ruptura de la linealidad en el acceso a la información* (la generación digital accede a la información de forma no lineal –pinchando enlaces en internet–, la linealidad de los libros y, por tanto, del razonamiento, les resulta extraño), *conectividad* (no existen límites espaciales, cualquier persona en cualquier lugar del mundo puede ayudarle a resolver el problema, siempre que esté conectada a internet), *acción constante* (ante cualquier dificultad, se prefiere la pregunta directa que la investigación) y *recompensa inmediata* (el estudiante quiere saber para qué le sirve lo que va a realizar en el mismo instante en que se lo propone). En fin, el texto se convierte en ilustración de la imagen; el alumno de hoy es un *homo videns*, «un nuevo tipo de hombre que va debilitando su capacidad de raciocinio para convertirse en un ser que responde únicamente al impulso visual» (RUBIO NUÑEZ, R. «La enseñanza virtual de un Derecho Global», en: COTINO HUESO y PRESNO LINERA, M.A. (coords.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, Publicacions de la Universitat de València, 2010, p. 36).

<sup>3</sup> A punto de cerrar este trabajo, he leído una información de Olga R. Sanmartín en *El Mundo*, con este significativo titular: «La OCDE destaca dos lacras de la educación española: un tercio de los adultos con bajo nivel de comprensión lectora y de nuevo en cabeza de la UE en “ninis”», *El Mundo*, 9 de septiembre de 2025. Disponible en: <<https://www.elmundo.es/espana/2025/09/09/68bf069ae9cf4a06748b45ad.html>>. [Consultado el 23/09/2025].

Hay quien se muestra más rotundo que yo, por ejemplo, Ramón Espejo, catedrático de filología inglesa y norteamericana de la Universidad de Sevilla. Es autor de *El laberinto educativo y el aprendizaje fake*<sup>4</sup>. En una entrevista en el diario *El Español* (14-7-2025), a propósito de la presentación de su libro, se expresó así de contundente: «en la universidad ya estamos viendo niveles importantes de analfabetismo»; y añadía: «Llegan a la universidad sin ningún conocimiento y sin ninguna destreza tampoco... Es decir, ni conocimientos, ni aptitudes, ni nada de nada...».

En tercer lugar, el alumno de hoy llega a la universidad *menos maduro* que el alumno de 1994<sup>5</sup>. Este rasgo también marca mucho. El Derecho es una de las mayores expresiones de la «complejidad social». No se puede enseñar a un niño o un adolescente, no tienen «el componente social de la inteligencia» que se requiere para captarlo<sup>6</sup>. Si el alumno llega a la Facultad de Derecho más adolescente que adulto (*adultescente*), se hace más difícil la enseñanza de una disciplina ya de por sí difícil de enseñar.

¿Causas? De nuevo me cuido mucho de sentar cátedra al respecto. Sin duda que no ayuda a madurar a los hijos la sobreprotección por parte de los padres, lo que Hadit y Lukianoff han denominado cultura de la ultraseguridad (*safetyism*)<sup>7</sup>. Tampoco ayuda a madurar la sobreprotección auspiciada por las instituciones<sup>8</sup>. En realidad, esa falta de madurez es el síntoma de un problema general, lo que Juan M. Blanco ha llamado «infantilización de la sociedad postindustrial», de la que vienen advirtiendo desde hace años sociólogos, antropólogos o psicólogos. La población envejece, pero los rasgos adolescentes permanecen en una porción significativa de sujetos adultos (los *kidulst*). Lo preocupante no es que la gente

<sup>4</sup> ESPEJO ROMERO, R., *Laberinto educativo y aprendizaje fake. Tenemos que hablar*, (Editorial Brief), 2025.

<sup>5</sup> Esta no es una mera percepción mía. En 2024 asistí a una *webinar* sobre el impacto de la investigación en el proceso de aprendizaje. La ponente era una reconocida y reputada pedagoga, defensora de la nueva pedagogía (a la que me referiré después). En el contexto del coloquio que vino después, la ponente reconoció lo que era una evidencia para todos: el menor nivel de madurez de alumno que hoy llega a la universidad: «con esto tenemos que lidiar», admitió esta conocida pedagoga.

<sup>6</sup> PÉREZ ROYO, J., «El Derecho Constitucional en la formación del jurista», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 46, p. 50.

<sup>7</sup> HAIDT, J. y LUKIANOFF, G., *La transformación de la mente moderna: cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*, Bilbao (Ediciones Deusto), 2019.

<sup>8</sup> V.gr., por mi propia Universidad. El 9 de abril de 2024 recibí (como todos los profesores de la UAM) un mensaje de correo electrónico proveniente del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad de la UAM. En dicho correo se nos anunciaba una buena nueva: la puesta en funcionamiento de la *Unidad de Escucha y Acompañamiento de la UAM*, orientada a «atender al estudiantado que esté atravesando una situación personal que repercute en su rendimiento académico o en su bienestar socioemocional». El objetivo no es ofrecer tratamiento psicológico (si así lo fuera, sería una irresponsabilidad –esto lo digo yo–), sino «un espacio de desahogo en el que encontrar apoyo, herramientas y consejo para aquellos estudiantes que pasen por momentos de dificultad, antes de que esto pueda derivar en un problema personal de mayor envergadura» (sic).

intente aparentar juventud física, sino que «se afane en el cultivo consciente de su propia inmadurez». La adolescencia se extiende hoy hasta edades muy avanzadas, «generando una sociedad inmadura», que reclama que sus deseos se conviertan en derechos (o privilegios); derechos que imperan frente a los denostados deberes, «esas pesadas obligaciones de los adultos». Esta sociedad adolescente tiene su gran niñera, el Estado, que está ahí no simplemente para cubrir nuestras necesidades, sino para satisfacer y estimular nuestros deseos y tenernos en perpetuo estado de adolescencia. La fase final, el perfeccionamiento del proceso de infantilización, es el populismo: «el discurso arbitrista», «proclive al reparto de prebendas, tendente a eliminar los restos de responsabilidad individual»; «líderes adolescentes y caprichosos para una sociedad infantil, anestesiada, entretenida con los juguetes que los de arriba dejan caer a voluntad»<sup>9</sup>. Véase también a Pablo de Lora<sup>10</sup>, para quien la infantilización de la política y la hipertrofia moralista infectan y corrompen los instrumentos jurídicos del Estado liberal, consolidando lo que llama «Estado parvulario».

No culpo a los alumnos de su mediocre comprensión lectora ni de su menor madurez. Tampoco es cosa suya que vivan inmersos en un mundo digital. Como dice el cuento de Cortázar, «no se culpe a nadie»<sup>11</sup>. Simplemente señalo los datos de partida, las circunstancias en las que uno ha de hacer lo único que debe hacer: impartir una buena docencia. Pero la *circunstancia alumno* no es la única que nos condiciona, también (y mucho), la *circunstancia Bolonia*. Porque *Bolonia* ha impuesto un cambio en el modo de impartir la docencia universitaria. A esta circunstancia poderosa dedico las siguientes páginas.

---

<sup>9</sup> BLANCO, J.M, «La incontinente infantilización de Occidente», *Disidencia*, entrada de blog de 5 de enero de 2018. Disponible en: <<https://disidencia.com/incontinente-infantilizacion-occidente/>>. [Consultado el 23/09/2025].

<sup>10</sup> DE LORA DEL TORO, P., *Los derechos en broma. La moralización de la política en las democracias liberales*, Barcelona (Deusto), 2023.

<sup>11</sup> ¿O sí? Me han hecho reflexionar las palabras de Miguel Pérez de Laborda, contenidas en el libro de Daniel Arias Aranda *Querido alumno, te estamos engañando. Un sincero análisis del sistema educativo y de la universidad*, Barcelona (Temas de hoy), 2024; en concreto, en las páginas 113 y 114. Miguel resume el contenido de un seminario con sus alumnos en el que estos comentaron una famosa carta de Daniel, publicada en prensa, de la que trae causa su libro. Acude a un recurso literario para hacer el resumen, una carta de un alumno dirigida a los profesores, a modo de respuesta a la carta de Daniel, titulada «Queridos profesores, os estáis engañando». Cito textualmente: «¿No se os ha ocurrido pensar que si no sabemos redactar bien un escrito es simplemente porque nadie nos ha enseñado a hacerlo? Y ¿no eran las personas de vuestra generación las que tendrían que habernos enseñado?»; «Vosotros, padres y educadores, nos habéis puesto una pantalla en las manos sin habernos ayudado a gestionar su uso. ¿Cómo os atrevéis a acusarnos de usar demasiado el móvil si desde niños nos habéis dado un chupete digital, sin daros cuenta de que poníais a nuestro alcance una pistola cargada?»; «¿Pretendéis que seamos siempre lo suficientemente fuertes como para enfrentarnos a él (al mundo), cuando nos habéis convertido en la generación blandita?»; «Por todo ello, queridos profesores, os decimos: Os estáis engañando. Antes que culpables, somos víctimas de un sistema que nosotros no hemos creado».

### III. LA CIRCUNSTANCIA «BOLONIA»: ¿PERO QUÉ ES BOLONIA?

Bolonia es una bella ciudad italiana, la capital de la región de la Emilia-Romaña. Es sede también de una universidad, la más antigua de Europa (data de 1088). Pero, entre los que nos dedicamos a la docencia y a la investigación universitaria (y a otras cosas que nos distraen y alejan de la docencia y la investigación (v.gr., las asfixiantes tareas burocráticas), la palabra *Bolonia* nos lleva a una declaración y a un proceso.

#### 1. La Declaración de Bolonia

*Bolonia* es, ante todo, una declaración, firmada en Bolonia el 19-6-1999, por altos cargos de educación de 29 países europeos, entre ellos, los de los entonces 15 países miembros de la Unión Europea (España incluida).

La Declaración tiene dos antecedentes, uno menos y otro más próximo en el tiempo:

##### a) La *Magna Cartha Universitatum* (18-9-1988)

El antecedente más lejano es puramente académico. Es un documento firmado en Bolonia el 18 de septiembre de 1988 por 430 rectores de Europa (y no solo de Europa), con ocasión del 1000 aniversario de la universidad boloñesa. El texto es accesible por internet.

Se nota que es un documento académico, porque está ayuno de retórica económico-política (no se habla en ningún momento de competitividad o cosas parecidas). Se trata de una declaración genérica, en la que, tras un preámbulo, se proclaman unos principios y se indican los medios para la realización de tales principios-objetivos. De los principios me interesa la definición que da de la universidad: *institución autónoma que produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza* (Principio 1). Para esos 430 rectores, el fin de universidad es la transmisión de la cultura y los medios, la investigación y la enseñanza.

Ambas, investigación y enseñanza, son indisociables (principio 2). Los rectores no quieren una universidad según el modelo clásico francés, centrada en la enseñanza, pero tampoco según el modelo clásico alemán, centrada en la investigación<sup>12</sup>. Quieren las dos cosas. Por ello, dentro de los medios para alcanzar los principios, se enfatiza que, no solo «la selección de los profesores», sino también «la reglamentación de su estatuto», deben regirse por el principio de la «indisociabilidad de la actividad investigadora y de la actividad docente» (medio 2).

<sup>12</sup> Un excelente resumen de los principales modelos clásicos de Universidad, en DE CARRERAS SERRA, F., «A propósito de Bolonia: ¿Quo vadis la Universidad española?», *Revista General de Derecho Constitucional*, n.º 9, 2010.

Los rectores, además, subrayan algo fundamental respecto de la actividad docente: siendo la universidad un lugar de encuentro entre profesores y alumnos, los primeros «disponen de la capacidad de transmitir el saber y los medios para desarrollarlo»; los segundos, el «derecho, la voluntad y la capacidad de enriquecerse con ello» (medio 3). Los rectores presuponen, en primer lugar, que la enseñanza es responsabilidad del profesor; y, en segundo lugar, que dicha actividad consiste en transmitir el saber con los medios oportunos.

Los rectores apuestan por facilitar la libertad de circulación universitaria y por equiparar algunas cosas (estatutos, títulos, exámenes y becas), pero a partir de los pilares que acabo de relatar: la misión de la universidad es producir y transmitir cultura, la actividad docente es indisociable de la investigadora, el objeto de la docencia es la transmisión del saber y esta es responsabilidad de los profesores.

*b) La Declaración de la Sorbona (25-5-1998)*

La Declaración de la Sorbona (su contenido es fácilmente accesible por internet) es una declaración política emitida por los ministros de cuatro países de la Unión Europea: Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. La ocasión es, una vez más, un aniversario: el de la Universidad de la Sorbona. Es una declaración con un objetivo concreto, «la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo». Aparece aquí, por primera vez, la idea de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante).

La Declaración de la Sorbona no tiene valor jurídico, pero tiene un valor político indudable: con ella, los cuatro grandes impulsan y, a la vez, predeterminan lo que será, un año después, la Declaración de Bolonia. El objetivo declarado es la movilidad, la libertad de circulación dentro de un espacio común, el EEES. Para ello es preciso armonizar. Las piezas de la armonización son dos. La primera es un sistema universitario formado por dos ciclos (no tres), universitario y posgrado, bien que en el segundo caben dos vías alternativas: «una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con la posibilidad de cambiar entre uno y otro». Cualquiera que sea la alternativa, el énfasis en el posgrado se pondrá «tanto en la investigación como en el trabajo autónomo». Esto es: para los autores de Declaración, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje por investigación deben estar en el posgrado. Nada se dice respecto del grado.

La segunda pieza es el sistema de créditos (ECTS) y de semestres, que «permitirá la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas y, asimismo, tengan intención de obtener una titulación»; y «animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países».

Dos ciclos (grado y posgrado), ECTS y semestres. Esta es la apuesta armonizadora de la Declaración de la Sorbona. Nada se dice de armonizar lo relativo a quién enseña (los profesores), qué se enseña (los contenidos) y cómo se enseña (la metodología docente), salvo, respecto de esto último (la metodología docente), la apuesta, en el posgrado, por la «investigación y el trabajo autónomo».

Antes de entrar en el contenido de la Declaración, es importante llamar la atención sobre su naturaleza jurídica: no es una norma de la UE, ni siquiera *soft law* (una recomendación, un dictamen), tampoco es un acuerdo internacional. Jurídicamente no es nada. Es solo una declaración política de determinados representantes de los gobiernos de los Estados firmantes. Resulta ciertamente curioso que, de algo carente de eficacia jurídica, haya surgido algo que ha cambiado nuestras vidas como profesores tan sustancialmente.

El contenido de la Declaración de Bolonia es conocido y fácilmente accesible por internet. En ella hay mucha retórica al principio, pero, después, hay una relación de objetivos (más o menos concretos) para lograr el EEES anunciado en la Declaración de la Sorbona. Pero, antes de la relación de medidas, no se oculta el objetivo último: incrementar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo. Para lograr ese objetivo último, los Estados firmantes se comprometen a coordinar sus políticas a fin de alcanzar, antes de que finalice la primera década del siglo XXI, hasta seis objetivos.

En realidad, hay un objetivo genérico y unos objetivos instrumentales (más o menos) específicos. El objetivo genérico es: la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable. Los objetivos instrumentales específicos más precisos y tangibles son: a) la organización de las enseñanzas en dos ciclos, el grado o diplomatura, con una duración mínima de tres años, y el de maestría y/o doctorado; b) la adopción de un sistema de créditos ECTS. Estos dos objetivos ya estaban en la Declaración de la Sorbona. Junto a estos, se apuntan otros objetivos menos tangibles y más evanescentes, entre ellos, este: la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar «criterios y metodologías comparables». Nada más se dice de esos criterios y metodologías, ni siquiera si se refieren a criterios y metodologías docentes.

En definitiva, la Declaración de Bolonia tan solo impone, para la armonización de los títulos universitarios, lo mismo que la Declaración de la Sorbona, esto es, dos medidas tangibles, las arriba citadas: la organización de las enseñanzas en dos ciclos y un sistema de créditos ECTS. Todo lo demás se deja al albur de los Estados y, en su caso, a la cooperación entre ellos, en particular el *quién*, el *qué* y el *cómo* enseñar. La armonización preconizada por la Declaración no parece ser una armonización positiva, articulada a través de medidas uniformes para todo el EEES sino, más bien una armonización negativa, articulada a través del reconocimiento mutuo de titulaciones a partir de un mínimo común denominador: dos ciclos de enseñanza superior y un sistema de créditos ECTS. No en vano, en la Declaración se dice expresamente que la consecución de sus objetivos se hará «respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, *sistemas de educación nacional* y la *autonomía universitaria*» (la cursiva es mía).

## 2. El proceso de Bolonia: el ratón parió un monte

La Declaración de Bolonia fue el desencadenante de un proceso (el proceso de Bolonia) que, como ya he dicho, ha afectado sustancialmente a nuestras vidas como docentes. Era

poco lo que se decía en términos sustanciales en la Declaración y, sin embargo, el cambio ha sido profundo, especialmente en el *cómo* enseñar. Pero el cambio no es responsabilidad de la Declaración, sino del proceso, que ha ido más allá de aquella. Se podría decir, al revés que el dicho, que *el ratón parió un monte*.

A efectos de proceso (valga la expresión), es imprescindible distinguir entre la implementación de Bolonia en el plano internacional y en el nacional. Este último es el más relevante: aquello en lo que ha devenido Bolonia es, en buena medida, cosa nuestra.

### A. *El proceso de Bolonia: perspectiva internacional*

En la Declaración, los firmantes se comprometían a encontrarse en dos años para «evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar». Así las cosas, tras la Declaración se celebraron conferencias bianuales de seguimiento del proceso de Bolonia: en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009). En 2010, siguiendo lo previsto, se produjo el lanzamiento oficial del EEES, oficializado en la Conferencia de Budapest/Viena. En ella se declaró que los objetivos fijados en la Declaración de Bolonia se habían cumplido y que se entraba en una nueva fase, de consolidación y desarrollo del EEES. Tras esta proclama, se han celebrado otras conferencias: las de Bucarest (2012), Ereván (2015), París (2018), Roma (2020) y Tirana (2024 –la última en el momento de cerrar este trabajo–). Actualmente, 49 países forman parte del EEES, entre ellos, todos los de la Unión Europea.

Del proceso de Bolonia, en su perspectiva externa, me interesa destacar dos ideas. En primer lugar, es un proceso sin final, a pesar de que, como ya he dicho, en 2010 se declarase enfáticamente que los objetivos de la Declaración de 1999 se habían cumplido. El *proceso* se ha independizado de la *Declaración*. Prueba de ello es lo que se declara en el comunicado de Tirana 2024 (accesible –en inglés– en internet): siguiendo la estela de París 2018 y Londres 2020, ahora el objetivo es construir para 2030 un EEES «inclusivo», «innovador» e «interconectado» ¡Ahí queda eso!

En segundo lugar, el proceso ha ido más allá de la Declaración en lo que respecta a la metodología docente. La Declaración nada decía sobre armonizar la metodología docente. Sin embargo, en Bergen (2005) se empezó a hablar por primera vez de *competencias* y del enfoque basado en resultados y en Londres (2007) se hizo referencia (en el documento «cambio de enfoque») a la transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes. Más explícitamente, en Lovaina 2009 se establecieron las prioridades para la segunda década del siglo XXI, entre ellas (punto 14), el *aprendizaje basado en el estudiante*: ello requiere «un plan de estudios centrado más claramente en el alumno», en definitiva, «la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados de aprendizaje». En una suerte de neolengua, se nos anuncia toda una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, que se nos viene encima sin remisión.

## B. El proceso de Bolonia en España (o «a la española»)

Dos años después de la Declaración de Bolonia, se aprobó la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (LOU en adelante). Esta Ley tenía como objetivo modernizar nuestro sistema educativo, todavía anclado en la vieja LRU de 1983. El legislador de 2001 no tenía como preocupación fundamental incorporar *Bolonia* a nuestro sistema universitario, aunque sí la preveía. Dedicó el último y magro título (el XIII), al «Espacio Europeo de Educación Superior». En el primero de los tres artículos que dedica a este espacio (el art. 87), se limita a mandar al Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades que adopten las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior.

Desde entonces, la implementación de la Declaración de Bolonia y su proceso internacional en nuestro país ha tenido dos protagonistas fundamentales: el Gobierno de la nación, mediante el uso de la potestad reglamentaria, y las universidades, mediante la aprobación de sus planes de estudio *a lo Bolonia*, siguiendo o, simplemente, respetando las directrices fijadas por el Gobierno. Todo ello a partir del amplio margen que dejaba, en principio, la Declaración de Bolonia y que ha sido estrechado por las conferencias post-Bolonia (por el proceso).

A efectos internos, se puede distinguir entre antes y después de 2007, año en el que aprueban, primero, la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril*, que reforma la LOU y, poco después, el *Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Es este Real Decreto el que, principalmente, marca un antes y un después desde el punto de vista normativo interno.

a) Antes de 2007, el regulador de la LOU se limitó a hincar el diente (si se me permite la expresión) a una de las dos piezas necesarias de la armonización que preconizaba la Declaración de Bolonia: el sistema de créditos ECTS, mediante la aprobación del *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE de 18-9-2003). Para sacar adelante sus estudios, el estudiante ha de superar, no ya exámenes, sino créditos, evanescente unidad de medida en la que se integran «las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas» y en la que se incluyen «las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios» (art. 3)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> La actividad normativa gubernamental se completó con la aprobación previa del *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título* (BOE de 11/9/2003); y, a posteriori, con la aprobación del *Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE de 22/1/2004).

¿Y qué de la segunda pieza, esto es, la estructuración en dos ciclos de la enseñanza universitaria? La LOU (art. 37, en su redacción originaria) se limitaba a señalar que «los estudios universitarios se estructurarán, como máximo, en tres ciclos». Ello constituía una posible (solo posible) desviación de lo comprometido en la Declaración de Bolonia, que articulaba la enseñanza superior en dos ciclos, el segundo de los cuales (el posgrado), admitía dos vías alternativas (no sucesivas): el máster y el doctorado.

¿Y qué de la metodología? Absolutamente nada.

b) En 2007, bajo el manto legal de la LOU reformada, se aprueba el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (BOE de 30-10-2007). Este Real Decreto será la piedra angular de la adaptación de nuestro sistema universitario al proceso de Bolonia<sup>14</sup>.

Implementado ya el sistema ECTS, el Real Decreto 1393/2007 se ocupa de la estructuración de las enseñanzas universitarias y, a este respecto, fija las directrices de obligado cumplimiento por las universidades para elaborar los planes de estudio de Bolonia. En un desvío claro de la Declaración de Bolonia, en la Conferencia de Bergen (2005 –el comunicado es fácilmente accesible por internet–), se adopta un marco general de cualificaciones en el EEES, que incluye tres ciclos. Tres ciclos y no dos. Con este aval, en el Real Decreto 1393/2007 se estructuran los estudios universitarios en tres ciclos, sucesivos en el tiempo y con distinta finalidad: grado, máster y doctorado.

En el grado, la finalidad es obtener por parte del estudiante una formación general (art. 9.1), esto es, una formación básica y generalista y no especializada (art. 12.1); y «orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional» (art. 9.1). Formación general y básica, por tanto, y no orientada a la transmisión del saber (*Magna Charta Universitatum*), sino al mercado de trabajo. En el máster, la finalidad es la adquisición de formación avanzada, de carácter especializado y multidisciplinar, orientada, bien a la especialización académica y profesional, bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (10.1). En coherencia con esta finalidad, el máster debe concluir con la elaboración y defensa pública de un proyecto o trabajo de fin de máster<sup>15</sup>. En el doctorado, la finalidad es la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación (11.1). Para acceder al programa de doctorado (que implica un período de formación y la elaboración de una tesis) es preciso estar en posesión del título de máster. Este no es, pues, una alternativa, sino una condición necesaria para el acceso al doctorado. El desvío respecto de la idea inicial de Bolonia es importante.

---

<sup>14</sup> En en lo que a los estudios de Derecho se refiere, debe señalarse el impacto de la *Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador*, que huelga comentar.

<sup>15</sup> Tratándose del acceso a las profesiones de abogado y procurador, la superación de un máster específico deviene condición necesaria para presentarse a un examen oficial cuya superación es, a su vez, condición necesaria para colegiarse y ejercer las citadas profesiones (Ley 34/2006).

Tenemos así ya cumplimentadas las dos exigencias esenciales de Bolonia: estructuración de las enseñanzas universitarias en tres ciclos (tras su paso por Bergen) y sistema ECTS. Recuérdese que la Declaración de Bolonia no exigía nada respecto del *quién, qué y cómo* se enseña. Sin embargo, como ya se ha dicho, en el proceso de Bolonia se va más allá de la Declaración en el *cómo* se enseña: en Bergen 2005 empieza a hablarse de competencias y del enfoque basado en resultados.

Pues bien, nuestro Gobierno recoge con entusiasmo el guante lanzado por Bergen y apuesta para la enseñanza universitaria por el aprendizaje por competencias. La traducción normativa de este entusiasmo está en el *Real Decreto 1393/2007*<sup>16</sup>. En el Preámbulo se anuncia que la nueva organización de las enseñanzas universitarias no solo responde a un cambio estructural «sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo *en el proceso de aprendizaje del estudiante*» (la cursiva es mía), de manera que los planes de estudio, cuya elaboración compete a las universidades (en uso de su autonomía), «deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la *adquisición de competencias* por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas» (la cursiva es mía). A tal efecto, en la Memoria para solicitud de verificación de los títulos oficiales, que han de presentar las universidades (Anexo I del Real Decreto), deberán incluirse determinados elementos: entre ellos, «las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título»; competencias que «deben ser evaluables» (Anexo 1, apartado 3.1).

He aquí un cambio trascendental para nuestras universidades: habrán de transitar de una metodología docente basada en la transmisión del saber (la preconizada por la *Magna Charta Universitatum*) a otra basada en el *saber hacer* (se entiende que para el mercado). En ella el profesor no es exactamente un enseñante, sino un guía que acompaña al alumno en su aprendizaje, que éste se procura autónomamente, en un proceso continuo «que se extiende ahora a lo largo de toda la vida» (Preámbulo del Real Decreto 1393/2007).

c) Desde el Real Decreto 1393/2007, el cambio ha sido imparable, al menos sobre el papel (que, como es sabido, lo aguanta todo). Este Real Decreto, el verdadero hito normativo del cambio metodológico en nuestra enseñanza universitaria (siempre sobre el papel), fue derogado y sustituido por el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* (BOE de 29-9-2021). Este Real Decreto es un año anterior a la LOSU, pero se inscribe en su órbita. En relación con el EEES, el nuevo reglamentador (véase el Preámbulo del Real Decreto) da por hecha la adaptación de nuestro sistema educativo a los principios que constituyen la esencia de ese espacio, a saber: la estructuración cíclica

---

<sup>16</sup> Con el aval de la LOU reformada en 2007; en el art. 89.5 se dirá: «El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior».

(Grado, Máster y Doctorado) y una formación universitaria focalizada en el «estudiantado» y en sus «competencias», entendidas como el «conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes». A esos dos principios, se añaden dos: el impulso de «una docencia más activa», «en la cual la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo del estudiantado» y «que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares»; y la promoción y facilitación de la «movilidad internacional de nuestro estudiantado hacia su estancia en otras universidades en el extranjero», para lo cual se adoptó «el modelo común de cómputo del tiempo de dedicación académica en créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en su acrónimo en inglés)»<sup>17</sup>.

Estructura en tres ciclos, sistema de créditos ECTS y nueva metodología de enseñanza-aprendizaje: todo ello se da por hecho en nuestras universidades en el Real Decreto 822/2021. Dando por sentado esto, el Real Decreto introduce algunas novedades. Me interesan las relativas a la metodología: «se promueve la innovación docente, de manera que esta se convierta en una estrategia fundamental de las universidades» (Preámbulo). A este respecto, el art. 21 del Real Decreto habilita a las universidades para que, en uso de su autonomía, «vehiculen» la «globalidad de un título universitario» con arreglo a «estrategias de innovación docente específicas y diferenciadas»<sup>18</sup>.

Por último, tenemos desde 2022 una nueva ley universitaria (la tercera de nuestra democracia –cuatro, si consideramos la Ley de Reforma de la LOE como una nueva Ley–): la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario*, conocida popularmente como LOSU. Lo que me importa destacar es que, en su preámbulo, la ley da por hecho el cambio de paradigma en lo que respecta a la metodología docente: «han surgido nuevos modelos pedagógicos que incorporan metodologías digitales en la actividad docente»; y que parten de la «autonomía del aprendizaje en un entorno digital», lo que «permite al profesorado centrarse en guiar la reflexión, e innovar la experiencia docente, complementando así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización».

El nuevo profesor, que sustituye al de ayer, es guía e innovador (a lo que parece, permanente) en un entorno digital. Es responsabilidad de las universidades lograr que se haga realidad este profesor nuevo, para lo cual «garantizarán la formación docente inicial y

---

<sup>17</sup> Otros hitos normativos han sido: la independización del doctorado, que salió del ámbito de aplicación del Real Decreto 1393/2007, para tener su propia normativa (*Real Decreto 99/2011, de 28 de septiembre, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*, modificado en varias ocasiones); y el establecimiento del Marco Español de Cualificaciones de la Enseñanza Superior (MECES): este marco, adaptado al marco europeo, se regula en el *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio*, también modificado en varias ocasiones.

<sup>18</sup> Que «podrán ser la docencia a través del aula invertida, el aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o casos prácticos, el desarrollo del trabajo colaborativo y cooperativo, el aprendizaje basado en la capacidad de resolución de problemas, competencias multilingües, la docencia articulada en el uso intensivo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, y otras iniciativas que impulse la universidad o el centro» (art. 21.5).

continuada de su profesorado» y «establecerán planes de formación inicial y de formación a lo largo de la vida» (art. 67). Es más, la formación docente será obligatoria, cuanto menos, para los profesores ayudantes doctores; estos, «para el desarrollo de su capacidad docente, deberán realizar, en el primer año de contrato, un curso de formación docente inicial cuyas características serán establecidas por las universidades» [art. 78.b)]<sup>19</sup>.

### 3. Bolonia: algunas conclusiones

Quién, qué y cómo se enseña (y se debe enseñar): estas son las tres preguntas básicas sobre la docencia universitaria. También podríamos añadir quién aprende, esto es, el perfil de estudiante que tiene (y debe tener) la universidad.

Tras el sintético recorrido que acabamos de hacer, es preciso dar a Bolonia lo que es de Bolonia y nada más (y nada menos). En síntesis:

*Primero:* Bolonia no ha dicho nada sobre *quién* enseña. El sistema de selección del profesorado que hoy tenemos (básicamente el de la reforma de la LOU de 2007), con sus virtudes y sus defectos, es cosa nuestra.

*Segundo:* Bolonia tampoco ha dicho nada sobre el *qué* se enseña directamente, aunque acaso sí indirectamente.

Ciertamente, la estructuración en tres ciclos, obra del proceso y no de la Declaración, impacta indirectamente en los contenidos de las enseñanzas universitarias, al menos sobre el papel. La inserción del máster entre el grado y el doctorado reorienta el grado hacia una formación «básica y generalista» y el máster hacia una «formación avanzada, de carácter especializado temáticamente» (uso los términos del art. 9 LOSU)<sup>20</sup>.

Por otro lado, también condiciona el contenido de los planes de estudio de los grados algo que es cosa del proceso de Bolonia nacional, a saber: el art. 14 del Real Decreto

<sup>19</sup> Es entrañable, *prima facie*, el valor que la LOSU da a la docencia, que parece ser la innovadora, buena *per se* por ser innovadora. Tanto es así que manda que, en los concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios, la experiencia docente y la experiencia investigadora tenga una consideración análoga [art. 71.1.a)]. El legislador no quiere premiar al profesor que desdén la docencia en beneficio de la investigación (y a mí me parece bien). Sucede que, a la postre, para ese mismo legislador, la docencia se cifra en *horas de tiza*, a la antigua usanza. Ello es así porque exige al profesorado en régimen de dedicación a tiempo completo un «máximo de 240 y un mínimo de 120 horas lectivas por curso académico dentro de su jornada laboral (art. 75.1 LOSU). Sí, *horas lectivas* exclusivamente ¿Y las horas de *estudio y de trabajo* que el docente debe realizar para alcanzar los *objetivos docentes* en un contexto de innovación permanente (uso la terminología ECTS)? ¿Estas no se cuentan? El legislador de la LOSU es muy moderno a la hora de indicar al profesorado cómo ha de impartir la docencia, pero, a lo que parece, muy antiguo a la hora de contabilizarla.

<sup>20</sup> Que ello esté suponiendo, en la práctica, una degradación de los grados (valga el juego de palabras), en beneficio de los másteres y que, como daño nada colateral, ello esté potenciando a las universidades privadas, con más medios y tradición para los másteres, es algo que se me escapa (una visión muy crítica, en este sentido, en DE CARRERAS, F., «A propósito de Bolonia: ¿Quo vadis la Universidad española?», cit.).

822/2021, en línea con la antiguo Real Decreto 1393/2007, exige que los planes de estudio se estructuren en materias o asignaturas básicas, obligatorias y optativas, amén de un trabajo de fin de grado (TFG), y podrán incorporar prácticas académicas externas, así como seminarios, trabajos dirigidos u otras actividades formativas. No entro en valoraciones al respecto (no es mi propósito en este trabajo, aunque sí daría para otro trabajo).

*Tercero:* Bolonia, que guarda silencio sobre el *quién*, y que no afecta directamente al *qué* (aunque sí indirectamente), sí dice mucho sobre el *cómo*.

Se trata de un cambio metodológico muy relevante, del que hemos dado cuenta, no prefigurado en la Declaración de Bolonia, pero sobre el que se precipitó de forma entusiasta el proceso de Bolonia sin (creo) debate alguno, sin (también creo) contar con los profesores (conmigo, seguro, no se contó) y, lo que es peor, sin que estos estuvieran formados para el cambio (yo, al menos, no). Es el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, que tiene por objeto competencias y no solo (o no tanto) conocimientos. En este modelo, el profesor deviene un acompañante que guía al alumno, devenido a su vez en protagonista de su propio aprendizaje. Pero ¿de dónde viene esto?

#### IV. SOBRE EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

##### 1. Lo que está detrás del aprendizaje por competencias

Detrás del aprendizaje por competencias está una curiosa confluencia de ideologías, una económica, con marchamo de neoliberal y otra educativa, con marchamo de progresista. Me referiré especialmente a esta última, aunque algo hay que decir de la primera.

El uso de la palabra *competencia* para referirse al aprendizaje tiene un trasfondo economicista. Está ligado a las exigencias del mercado laboral en un mundo globalizado y de trabajo incierto. El hito inicial de este enfoque se sitúa en el famoso informe de 1986 *La educación encierra un tesoro*, elaborado para la UNESCO por una Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI, presidida por Jacques Delors, por entonces presidente de la Comisión Europea<sup>21</sup>. El informe actualiza otro célebre informe de 1973 para la UNESCO, dirigido por Edgar Fauré, en el que ya se ponía de relieve la necesidad de reducir los contenidos del aprendizaje y de centrarse en las formas de adquirirlos, esto es, en *aprender a aprender*. En el informe *Delors* se contraponen la educación tradicional, que propende a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, con la nueva educación que se auspicia, concebida para toda la vida y como un todo sustentado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser ¡Nada más y nada menos!

---

<sup>21</sup> DELORS, J. (dir.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO* (UNESCO: Santillana), 1996.

Para aprender a hacer es preciso pasar de la noción de calificación profesional a la de competencia<sup>22</sup>: este es el salto que demanda el mercado laboral globalizado del siglo XXI. Y a un mercado de competencias<sup>23</sup> debe corresponderle un aprendizaje por competencias, sean lo que sean estas<sup>24</sup>. La educación al servicio del mercado, las competencias como eje de la educación; una educación, además, para toda la vida<sup>25</sup>.

Como decía, en la promoción del aprendizaje por competencias ha confluído curiosamente con el enfoque economicista la llamada *nueva pedagogía*, que le ha dado un marchamo progresista. Pero ¿qué es la nueva pedagogía? En realidad, la nueva pedagogía no es tal, sino una actualización en el siglo XX de las ideas sobre la educación de Rousseau, recogidas en su *Emilio o De la Educación* (1762). Las ideas del ginebrino contrastan con las de los enciclopedistas, con Condorcet a la cabeza<sup>26</sup>. Para estos últimos, lo importante era librar a la humanidad de la ignorancia y por ello, la gran tarea que acometer era *instruir* al individuo, esto es, proporcionarle conocimientos. Rousseau y con él, los roussonianos, preconizan otra cosa, *educar*; esto es, conducir la voluntad del niño hacia donde el educador quiera. No se trata de librar de la ignorancia al individuo, sino de algo distinto, la creación de un *hombre nuevo*. ¿Y en qué consiste educar? En dejar al niño, a Emilio, a su aire, en la naturaleza, para que vaya aprendiendo de su propia experiencia, por descubrimiento. Al niño nada se le debía prohibir. Cierto es que Emilio está bajo la guía de un ayo o tutor, un *gouverneur*, cuya misión no es instruir al niño (este se instruye solo) sino conducirlo (con mano izquierda) hacia la sociedad ideal del contrato social.

<sup>22</sup> «Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada ... y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos» (DELORS, J. (dir.), *La educación encierra un tesoro*, cit., p. 49).

<sup>23</sup> En el que se distingue entre *hard skills*, las habilidades técnicas requeridas para el puesto de trabajo, y las *soft skills*, las habilidades blandas, las que sirven para la vida en general. Estas últimas incluyen la capacidad de adaptación a los cambios, la inteligencia emocional, la comunicación, la creatividad, el liderazgo ...

<sup>24</sup> En el ámbito universitario, en concreto, en el marco del EEES, un intento de sistematización y definición de las competencias se encuentra en el llamado proyecto Tuning, realizado por más de 100 universidades, coordinado por las universidades de Deusto y Groningen y apoyado por la Comisión Europea. El texto es fácilmente accesible por internet.

<sup>25</sup> Se ha dicho gráficamente: «De los sujetos de la sociedad del siglo XXI se requiere ... que actualicen su formación según las competencias requeridas en el momento ... que estén dispuestos a cambiar de trabajo o de puesto y que estén bien predispuestos para los nuevos retos ... Un sujeto de estas características un auténtico emprendedor ... un trabajador *just-in-time*»; así las cosas, «Una educación por competencias permite ahorrar tiempo (al empresario) y garantiza lo que una economía *just-in-time* requiere: una obligada versatilidad, puesto que, a falta de formación amplia, al individuo no le queda otra que dedicarse a aprender a lo largo de toda la vida» (GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERRÁNDEZ, E., *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*, Tres Cantos (Akal), 2024, pp. 118 y 121).

<sup>26</sup> Véase, en este sentido, las palabras del Alicia Delibes en el capítulo I (Rousseau y Condorcet) de su *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, Madrid (Grupo Unisón ediciones), 2006. Las hago más en texto principal.

En síntesis, para los enciclopedistas, la tarea del Estado era instruir; educar era cosa de los padres. Por el contrario, para los roussonianos, educar, esto es, formar buenos ciudadanos, era cosa del Estado. En buena parte del siglo XIX triunfaron las ideas enciclopedistas en la enseñanza. Sin embargo, a comienzos del siglo XX, empezaron a surgir escuelas (como la de Summerhill, fundada por A.S. Neill en 1921<sup>27</sup>) que seguían la filosofía de Rousseau; y autores como Dewey<sup>28</sup> reinventaron la pedagogía siguiendo la estela del pensador ginebrino. A esto se le llamó constructivismo y pasó a ser la *nueva pedagogía*. Esta pedagogía, con el marchamo progresista de antiautoritaria y comprensiva, es la que penetrará en la escuela, a lomos de mayo del 68 y la que se tecnificará (valga la expresión) a partir de los ochenta del siglo pasado, bajo el ropaje del aprendizaje competencial.

Sostiene Inger Enkvist (hispanista y pedagoga sueca, acaso la voz más representativa en el plano internacional del movimiento de profesores surgido como reacción a la nueva pedagogía) que, a mediados del siglo XX, la pedagogía occidental se proponía como meta conseguir una educación democrática, pero no estaba claro el método para conseguirla. Los gobiernos se vieron obligados a elegir entre dos opciones: o «mantener unos sistemas educativos de calidad y de alta exigencia, abriéndolos a los alumnos que hasta ese momento no tenían acceso a él»; o «unificar el sistema al máximo hasta poder ofrecer uno y el mismo para todos, con el necesario peaje a pagar consistente en la bajada de nivel y el aligeramiento de contenidos». La opción más generalizada en los países occidentales fue la segunda: así, «en lugar de adquirir contenidos en las diferentes materias, el objetivo de la educación pasó a ser el conocido “aprender a aprender” a través de un método basado en el constante “fomento de la autonomía” de los alumnos»<sup>29</sup>.

## 2. La implantación del aprendizaje competencial en nuestro sistema educativo (no universitario)

Como ya se ha dicho, en la *nueva pedagogía* el protagonista, no de la enseñanza, sí del aprendizaje, es el propio alumno. Se enfatiza al máximo su libertad y se fomenta su capacidad de descubrimiento: el conocimiento no se trasmite, se construye por el propio

<sup>27</sup> «En *Summerhill* no se hablaba de disciplina, las normas las ponían los propios niños, los horarios apenas existían, la asistencia a las clases era voluntaria, nunca se castigaba a un niño ... no era necesario enseñar, los niños aprenderían sólo aquello que realmente despertara su atención y la tarea del siempre atento y bondadoso maestro era responder a las cuestiones que el niño le planteara. Era una “escuela libre”, decía A.S. Neill, donde un niño podía crecer feliz» (DELIBES LINIERS, A., *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, cit., p. 56).

<sup>28</sup> Su libro *Democracia y educación*, publicado en inglés en 1916, es considerado una de las obras sobre educación más relevantes del siglo XX, por el impacto que tuvo.

<sup>29</sup> EKNVIST, I., *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*, Madrid (Ediciones Encuentro), 2011, p. 19.

alumno. Así las cosas, el rol del profesor cambia: de protagonista de la enseñanza pasa a ser un guía, un facilitador del aprendizaje del alumno. Es (debe ser) un *profesor nuevo*.

Esta filosofía educativa es la que está detrás de la LOGSE de 1990 (*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo*), al menos sobre el papel. Basta con leer su artículo 2: el sistema educativo «preparará a los alumnos para aprender por sí mismos» (2.1); y, entre los principios bajo los que debe desarrollarse la actividad educativa está «la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje» [2.1.f)]. A pesar de los vaivenes legislativos que ha sufrido desde entonces nuestro sistema educativo no universitario, no ha sido puesta en cuestión por el legislador, insisto, al menos, sobre el papel<sup>30</sup>. En la última de las leyes educativas, la LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación*) y, en línea con la LOE de 2006, todo pasa «por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias» (Preámbulo)<sup>31</sup>.

Entre nosotros ha surgido un fuerte movimiento de reacción contra la nueva pedagogía en el profesorado no universitario. Este movimiento empieza a hacerse notar en la primera década del siglo XXI. En este período se publican dos trabajos muy provocadores: en 2003, *La secta pedagógica*, de Mercedes Ruiz Paz<sup>32</sup> y, en 2006, *Panfleto antipedagógico*, de Ri-

<sup>30</sup> Ni siquiera por el legislador de la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*). Como es sabido, esta Ley fue aprobada bajo mayoría del PP y tuvo la oposición feroz del PSOE y de la izquierda educativa. El legislador de la LOMCE, de alguna manera, pretende volver al camino trazado por la LOCE (*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*), también aprobada bajo mayoría del PP: con base en las evidencias proporcionadas por los malos resultados en las pruebas PISA y las elevadas tasas de abandono temprano en la educación, busca reducir esas tasas y mejorar los resultados educativos, con medidas sustentadas en determinados principios (el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias). Sin embargo, el legislador de la LOMCE no entra en la metodología docente ni cuestiona la nueva pedagogía. Muy al contrario, apuesta por «propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje». Tanto es así que, respecto de las evaluaciones externas al final de cada etapa (acaso la medida más criticada por la izquierda educativa) declara que las pruebas «se centran en el nivel de adquisición de las competencias» (Preámbulo de la Ley).

<sup>31</sup> Y ello se refleja en el articulado. Eche un vistazo el lector a los principios pedagógicos en relación con la educación primaria (art. 19), la secundaria obligatoria (art. 26) y el bachillerato (art. 35). Léase en particular lo que se dice en relación con el bachillerato (la etapa más próxima a la universitaria): «Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo». Resulta chocante, a este respecto, que de la prueba de acceso a la Universidad se diga que valorará, «con carácter objetivo», «los conocimientos adquiridos» en el bachillerato (art. 38) ¿Solo los conocimientos? ¿Y qué conocimientos, los adquiridos por cada alumno por sí mismo mediante su proceso de aprendizaje? ¿O más bien unos conocimientos uniformes y estandarizados? Si es esto último, el aprendizaje por uno mismo no es garantía alguna de superación de la citada prueba. Hay una clara discordancia (sobre el papel) entre lo que se quiere del alumno en el bachillerato y lo que se pretende evaluar en la EVAU.

<sup>32</sup> RUIZ PAZ, M., *La secta pedagógica*, Madrid (Grupo Unisón), 2003.

cardo Moreno Castillo<sup>33</sup>, este último, accesible fácilmente por internet. La primera, maestra y pedagoga, alertaba de los excesos cometidos por los pedagogos, que han convertido lo instrumental (las técnicas didácticas) en lo principal, en detrimento de los contenidos y, con ello, han sumergido en la ignorancia a varias generaciones de alumnos. El segundo, catedrático de instituto, en su conocido trabajo, salió en defensa de la denostada memoria y de los contenidos y arremetió, entre otras cosas, contra la mentira de la motivación y contra la enseñanza participativa (preconizada por la LOGSE y por la LOE). Son palabras de Moreno Castillo:

«¿Qué significa eso de que los alumnos deben aprender por sí mismos y participar en los procesos de aprendizaje? ¿Que tienen que poner de su parte, atendiendo en clase y haciendo sus tareas escolares? Esto no es ninguna innovación educativa, es cosa de sentido común. ¿Que tienen que descubrir las cosas por ellos mismos? Esto es un disparate» (p. 46); y es que «para descubrir cosas nuevas es indispensable saber ya muchas otras cosas. Einstein elaboró sus teorías reflexionando sobre las limitaciones de la física de Newton, la cual había aprendido durante su formación universitaria. Mucha atención: la había aprendido porque se la habían enseñado, no porque la hubiera descubierto por sí mismo» (p. 48).

El manifiesto antipedagógico tuvo su réplica: véase el *post* de Rafael Porlán «No es verdad. Razones para un manifiesto pedagógico», publicado el 22 de noviembre de 2008 en *Cuadernos de pedagogía* (accesible en internet).

Al tiempo que este movimiento se iba gestando, nos topamos con dos hechos que parecían servirle de aval y que se esgrimieron para justificar los cambios introducidos por el legislador de la LOMCE (2013): el fracaso escolar y los malos resultados de los informes PISA.

a) En relación con el fracaso escolar:

Una de las debilidades del sistema educativo español detectadas por el legislador de la LOMCE (2013) fue el abandono educativo temprano: la tasa de abandono en 2011 era del 26,5%, con tendencia al descenso, pero muy lejos del valor medio europeo de entonces (el 13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020 en la *Estrategia Europa 2020* (véase el Preámbulo de la LOMCE).

Según datos del Ministerio de Educación (accesibles fácilmente por internet), el abandono educativo temprano fue del 13% en 2024. La tasa se ha reducido notablemente, si bien todavía no estamos en ese 10% antes aludido, ni tampoco en la media europea (situada en 2023 en el 9,5%).

---

<sup>33</sup> MORENO CASTILLO, R, *Panfleto antipedagógico*, 2006. Disponible en: <[https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto\\_Antipedagogico\\_RMMoreno.pdf](https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto_Antipedagogico_RMMoreno.pdf)>. [Consultado el 23/09/2025]. De 2006 es también el libro de Alicia Delibes Liniers, ya citado. Los tres conforman una terna de libros provocadores sobre educación en nuestro país en la primera década del siglo XXI.

b) En relación con PISA:

El legislador de la LOMCE (2013) también aludía al Informe PISA 2009, que arrojaba unos resultados para España muy mediocres y ponían de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, alejado del promedio de la OCDE (véase el Preámbulo de la LOMCE).

Como es sabido, PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un estudio de evaluación educativa internacional, promovido por la OCDE y los países participantes, que intenta delimitar, describir y explicar lo que los jóvenes de 15 años saben y saben hacer. La prueba PISA combina una parte cognitiva (que incluye las competencias de lectura, matemáticas y ciencias) y un cuestionario de contexto familiar y escolar. Es un estudio trienal (aunque a partir de 2025 será cuatrienal) y, en cada trienio, se centra en una competencia (la matemática, la lectora o la científica) como principal, aunque también se evalúan las otras, bien que como secundarias. Es importante recalcar que su enfoque es competencial: no mide el conocimiento escolar como tal, sino la capacidad de los estudiantes para entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos.

España ha participado en el estudio PISA desde su primera edición, que tuvo lugar en 2000. Los resultados son mediocres. Si nos centramos en la competencia lectora (la que más me interesa), observo que la evolución ha sido esta: 493 puntos (frente a 500 del promedio OCDE) en 2000; 481 (frente a 494) en 2003; 461 (frente a 492), en 2006; 481 (frente a 493), en 2009; 488 (frente a 496), en 2012; 496 (frente a 493), en 2015; y 474 (frente a 475) en 2022 [Los resultados de lectura de PISA 2018 para España –477 frente a 487– no se publican en el Informe PISA 2022 por no ser fiables]. Conclusión: siempre por debajo del promedio OCDE (salvo en 2015) y alejados de los mejores<sup>34</sup>.

El movimiento contra el pedagogismo se ha recrudecido con la aprobación de la LOMLOE (2020). Ha sido especialmente significativo en Cataluña y de aquí se ha extendido a toda España. Catalanes son Andreu Navarro y David Rabadà, coordinadores del libro *La educación cancelada*<sup>35</sup>. En él, profesores de todas las tendencias ideológicas denuncian que el conocimiento está siendo arrancado del sistema educativo y, con ello, la escuela pública ha dejado de ser el principal motor de promoción social<sup>36</sup>. En fin, muy recientemente, dos

<sup>34</sup> En 2022, el mejor fue Irlanda (516), seguido de Japón (516) y Corea (515). Destaca el desplome de Finlandia, el modelo de «nueva educación» tan envidiado: de 520 puntos en 2018 a 490 en 2022; en cualquier caso, por encima de la media.

<sup>35</sup> NAVARRA, A. y RABADÀ, D. (coords.), *La educación cancelada*, Palma de Mallorca (Sloper), 2022.

<sup>36</sup> Precisamente Andreu Navarro ha dejado el instituto porque, a su parecer, el sistema «estafa» a los alumnos: R. SANMARTÍN, O., «Andreu Navarro, el profesor de Barcelona que ha dejado el instituto porque el sistema “estafa” a sus alumnos: “La escuela se ha convertido en una dictadura de la diversión”», *El Mundo*, 1 de septiembre de 2024. Disponible en: <<https://www.elmundo.es/espana/2024/09/01/66d219bde4d4d8f13d8b45bd.html>>. [Consultado el 23/09/2025].

profesores de filosofía de instituto (que se declaran de izquierdas), Olga García y Enrique Galindo, han escrito un libro que denuncia el aprendizaje por proyectos que alienta la LOMLOE<sup>37</sup>, presentado como la panacea definitiva para los males de la escuela. El libro lleva un título significativo: *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*<sup>38</sup>.

En este contexto, véase el testimonio de Pascual Gil Gutiérrez, profesor de Historia y Geografía, en sus *Confesiones de un «millennial»*<sup>39</sup>. El autor confiesa que «creció y se formó entre tecnología y en plena implementación del paradigma LOGSE, del incontestable paradigma constructivista y de la siempre biensonante Nueva Pedagogía»; y que ha estado rodeado de docentes «ingenua y plenamente convencidos de la explosión de curiosidad innata del niño incólume», amén de «convencidos de metodologías de lo más variopintas», que se ha puesto en práctica «conmigo y mis antiguos compañeros»: «la *flipped classroom*, el *roll-playing*, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje colaborativo, el *design-thinking*, la gamificación ... y un sinfín más de llamativos productos disponibles en el bazar persa de la “innovación”». Todas estas metodologías «compartían premisas alentadoras y apriorísticas como despertar nuestro interés dormido o desempolvar nuestra enterrada motivación, también prometían grandes resultados, incluso “enseñarnos a ser”, nada más y nada menos».

La conclusión a la que llega este *millennial* es esta: «miro a mi alrededor, a mi contexto, a mi sociedad, a mis antiguos compañeros y solo constato el fracaso de 30 años de constructivismo, de 30 años de fe ciega en un paradigma educativo con mimbres cuasi religiosos»; y «constato que tres décadas de creer en que cada individuo construye su conocimiento han conducido a la frustración absoluta» y a condenar a importantes bolsas de población «a un analfabetismo funcional». Pascual Gil ha desarrollado estas reflexiones en su libro *Schola delenda est?*<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Por cierto, según una información de *El País* de 6 de diciembre de 2022, el grueso de los docentes no sabía aplicar las herramientas de la LOMLOE (las situaciones de aprendizaje) por falta de formación y por el ajustado calendario de implantación. El artículo lleva este significativo título: *Los cambios en la forma de dar la clase que pocos profesores entienden: «A la mayoría nos suena a chino»*. Tras más de 30 años de paradigma LOGSE, ¿aún le suenan a chino a los profesores las metodologías activas de aprendizaje? Aquí hay algo que no cuadra. (ZAFRA, I., «Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino”», *El País*, 6 de diciembre de 2022. Disponible en <<https://elpais.com/educacion/2022-12-06/los-cambios-en-la-forma-de-dar-clase-que-pocos-profesores-entienden-a-la-mayoria-nos-suenan-a-chino.html>>. [Consultado el 23/09/2025]).

<sup>38</sup> GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERRÁNDEZ, E., *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*, cit.

<sup>39</sup> GIL GUTIÉRREZ, P., «Confesiones de un millennial», Magisterio, entrada de blog de 22 de septiembre de 2020. Disponible en: <<https://www.magisnet.com/2020/09/confesiones-de-un-millennial/>>. [Consultado el 23/09/2025].

<sup>40</sup> GIL GUTIÉRREZ, P., *Schola delenda est?* (Apostroph, Edicions i Propostes Culturals), 2022.

Este fuerte movimiento antipedagógico no ha conseguido cambiar el paradigma LOGSE, que se mantiene firme con la LOMLOE. Sí ha motivado algunas reacciones públicas de sus defensores<sup>41</sup>. Creo que hay una guerra abierta entre dos visiones del aprendizaje, que se han polarizado y que parecen excluyentes. Por un lado, está el modelo del *aprendizaje por competencias*: tiene por aliado a la nueva tecnología y se presenta como innovador e inevitable, el que demandan los alumnos del siglo XXI. Por otro lado, está el modelo del *aprendizaje por contenidos*: es el modelo de la Ilustración, se presenta como reacción a los excesos de los *iluminados* de la nueva pedagogía y declara contar con el aval del bajo nivel educativo de nuestros alumnos, tras más de 30 años de paradigma LOGSE.

En medio de esta guerra están los alumnos de la educación no universitaria. Acaso sea preciso un poco de sensatez, la que proporciona la RAE. En noviembre de 2023 publicó un informe (*La enseñanza de la lengua y literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*<sup>42</sup>). En el epígrafe 2.2, titulado significativamente «Nuevas orientaciones didácticas. Límites de la oposición entre competencias y contenidos», la RAE se rebela frente a esta falsa oposición: en cualquier rama de conocimiento resulta imprescindible «aprender a observar, a generalizar, a argumentar, a reflexionar y a juzgar críticamente»; pero la «puesta en práctica de cualquier conocimiento solo es posible si este ha sido adquirido previamente». Además, «la enseñanza basada en contenidos se caricaturiza a veces identificando estos con la memorización de datos», siendo así que «nadie debería identificar el dominio de un campo cualquiera del saber con el conocimiento de

<sup>41</sup> Dos muestras:

a) Ana Cobos, doctora en ciencias de la educación y, entre otras cosas, presidenta de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), en un artículo publicado también en *Magisterio* («¿Qué es eso de la nueva pedagogía?», *Magisterio*, entrada de blog de 26 de marzo de 2019. Disponible en: <<https://www.magisnet.com/2019/03/que-es-eso-de-la-nueva-pedagogia/>>. [Consultado el 23/09/2025]), reprochaba a los detractores de la «nueva pedagogía» el ser docentes que no conocen la pedagogía (ni la nueva ni la antigua). Para Cobos, el trabajo de ser docente no consiste en «enseñar», sino en conseguir que el estudiante «aprenda»: *la letra con sangre entra, pero con la sangre del profesor*. Por otra parte, sostiene que no hay ningún profesional de la pedagogía que haya dicho o escrito que no sea necesario el esfuerzo para aprender. En fin, para la autora, el discurso antipedagógico no se sostiene sobre bases reales y, en realidad, los pedagogos son el chivo expiatorio que canaliza el enfado del profesorado de Secundaria, hastiado de no saber cómo afrontar la falta de motivación de parte del alumnado adolescente.

b) Guadalupe Jover, profesora de Lengua y Literatura castellana en un instituto y autora de numerosos trabajos sobre educación, en un artículo publicado en *El País* al hilo del informe PISA 2022 («¿Lo que PISA evalúa se enseña en nuestro sistema educativo? Una reflexión en torno a la lectura», *El País*, 15 de diciembre de 2023. Disponible en: <<https://elpais.com/educacion/2023-12-15/lo-que-pisa-evalua-se-ensena-en-nuestro-sistema-educativo-una-reflexion-en-torno-a-la-lectura.html>>. [Consultado el 23/09/2025]) apuntaba que PISA evalúa competencias, luego le causa estupor que, ante los malos resultados de PISA, lo que se pide por algunos es una renuncia a la orientación competencial. Para Jover, contenidos y competencias no son excluyentes: «no hay competencias sin contenidos, sin sólidos saberes: es imposible». He aquí, a mi juicio, una reflexión en la buena dirección.

<sup>42</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: «La enseñanza de la lengua y literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español», Informe de noviembre de 2023. Disponible en: <<https://www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/informes-academicos/la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-espana-con-especial-atencion-al-uso-el-conocimiento-y>>. [Consultado el 23/09/2025].

ciertos datos sobre él». En fin –y esto es muy relevante–, para la RAE, «es evidente que el enfoque competencial debería ser concebido como un medio, pero los documentos oficiales parecen presentarlo como un fin al otorgarle un puesto tan relevante entre los cambios didácticos que requiere la educación».

### 3. Sobre la implementación de la *nueva pedagogía* en la enseñanza universitaria: un apunte general

Es la *nueva pedagogía*, prestigiada por su marchamo innovador y por el uso masivo de la tecnología, la que se ha implantado, al menos sobre el papel, en nuestras universidades, merced al *proceso* de Bolonia. Evidentemente, antes de Bolonia (a.B.), no pocos profesores universitarios estaban innovando en la docencia, saliéndose de la (denostada) clase magistral. Lo que trae de novedoso *Bolonia* es esto: la nueva forma de aprender es, sencillamente, obligatoria. El alumno, en el centro del aprendizaje, el aprendizaje competencial, el profesor como guía o facilitador, han venido para quedarse, porque así viene impuesto desde arriba: desde Europa (Las Conferencias de Bolonia) y, desde España (La Ley, pero, sobre todo, el reglamento y sus anexos).

Cierto es que se ha dejado un margen de maniobra a las universidades para la implantación de la nueva metodología docente. *Bolonia* no impone una o varias metodologías docentes para formar a los alumnos universitarios. Pueden valer todas aquellas que sirvan para lograr los resultados del aprendizaje plasmados en los planes de estudio. En la práctica, a efectos metodológicos, hay o puede haber tantas *Bolonias* como universidades o, incluso, facultades.

La Facultad de Derecho de la UAM ha diseñado una organización de la docencia dividida en magistrales, seminarios y tutorías (*Normas sobre organización de la docencia*, accesibles fácilmente por internet). Las clases magistrales tienen por objeto «la exposición sistemática por el profesorado de los contenidos básicos de la asignatura o materia». La evaluación de los alumnos se concreta en una «prueba final», que se lleva a cabo en una fecha determinada desde principio de curso. Por el contrario, los seminarios tienen por objeto la realización por los estudiantes de «casos prácticos, lecturas dirigidas, análisis de jurisprudencia u otras actividades análogas», en el marco de un «proceso de evaluación continua».

En mi facultad se ha establecido una separación entre magistrales y seminarios a efectos de enseñanza-aprendizaje. Al menos sobre el papel, este formato dual busca lo mejor de los dos mundos. En las magistrales se busca (es de suponer) la *transmisión del saber*. Son, aparentemente, las clases de toda la vida, aquellas de las que reniega la nueva pedagogía. Por el contrario, en los seminarios se busca (es de suponer) *el aprendizaje del saber hacer*. Son, aparentemente, las clases que preconiza la nueva pedagogía. Está por ver si lo que está en el papel se ha

cumplido en la práctica y si ha merecido la pena. Alguna evaluación (*feedback*, se dice ahora) habría que hacer. Pero esto queda fuera del objeto de este trabajo.

Es conocido que *Bolonia* suscitó no poco rechazo, también en lo que hace a la nueva metodología que auspiciaba. Entre nosotros, los juristas, es célebre un famoso Manifiesto contra Bolonia de 2009 (*Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia*) abandonado por firmas de prestigio y fácilmente accesible por internet. Los *abajo firmantes* achacaban a Bolonia la apuesta mediocre por los conocimientos supuestamente prácticos y útiles y por la infantilización del estudiante universitario. Pero estas y otras críticas (estuvieran más o menos fundadas) no hicieron mella y, en buena medida, se articularon tarde (v.gr., el mismo Manifiesto), cuando Bolonia estaba aquí y era inexorable.

En 2009, cuando el proceso de Bolonia era inexorable (recuérdese que debía estar implantado, como muy tarde, en 2010), se publicó un número monográfico en *El Cronista de Estado Social y Democrático de Derecho* (el 4) sobre el proceso de Bolonia y Derecho. Un año después, vio la luz un número monográfico a ese mismo respecto en la *Revista General de Derecho Constitucional* (n.º 9, abril 2010). Merece la pena detenerse en los dos primeros trabajos de este número, el de Francesc de Carreras<sup>43</sup> y el de Rollnert<sup>44</sup>. En él se pueden apreciar dos puntos de vista, bien contruidos pero contrapuestos, sobre la nueva metodología que impulsa Bolonia (aunque no solo sobre esto).

En su trabajo, de Carreras hace un repaso a los principales modelos clásicos de universidad, que fueron desbordados a mitad del siglo pasado por los cambios sociales ocasionados por la nueva sociedad industrial. Después, se ocupa del indefinido modelo español de universidad, que se intentó reformar a partir de la instauración de la democracia, pero arrastra, a su juicio, tres defectos fundamentales: la mala preparación de los estudiantes que ingresan en la universidad, debido a una mala enseñanza primaria y secundaria; el ineficaz sistema de selección del profesorado y el gobierno corporativista de las universidades. Pongo de relieve el primero de los defectos, que de Carreras achaca al estrepitoso fracaso del modelo pedagógico implantado en España; ya saben, la *nueva pedagogía*. Fracasado este modelo, ahora se pretende introducir con Bolonia, dice el autor en 2010. Se muestra muy crítico con el nuevo enfoque —«es dudoso que el aprendizaje de “destrezas, competencias y habilidades” sea posible si no se han comprendido previamente los fundamentos antiguos de las instituciones actuales» (p. 21)— y vaticina —en 2010— lo que pasará con el plan Bolonia: «conducirá probablemente, por lo menos en el ciclo de grado, a un superficial conocimiento de las materias y a un mal aprendizaje de la carrera escogida». Es más, «el sistema de evaluación continuada que estimula dicho plan,

<sup>43</sup> DE CARRERAS, F., «A propósito de Bolonia: ¿Quo vadis la Universidad española?», cit.

<sup>44</sup> ROLLNERT LIERN, G., «El proceso de Bolonia: riesgos, responsabilidad y oportunidades», *Revista General de Derecho Constitucional*, n.º 9, 2010.

además de contribuir aún más a un descenso del nivel de la enseñanza, absorberá todas las energías del profesorado, el cual no tendrá ni el tiempo ni la tranquilidad suficiente para dedicarse a la investigación científica y a la producción cultural» (p. 29).

En el lado opuesto está Rollnert. En su meditado trabajo, después de salir al paso de las críticas del Manifiesto contra Bolonia, dice sin ambages: «detrás de toda la hojarasca de palabrería y de todos los vericuetos pedagógico-burocráticos que derivan de Bolonia, late un principio esencial» que «no puede dejar de ser captado y valorado positivamente por los *juristas vocacionalmente docentes*» (la cursiva es mía): consiste en «situar al alumno como eje central» sobre el que «debe gravitar cualquier consideración (organizativa, metodológica, evaluativa) de la actividad docente» (pp. 10-11). La docencia deja de estar enfocada como enseñanza para pasar a aprendizaje. La valoración de la enseñanza «dependerá de lo que alumno aprenda», esto es, de los «resultados del aprendizaje, que deberán poder ser medidos y cuantificados objetivamente» (p. 10).

Frente al nihilismo de Francesc de Carreras, la fe en el nuevo modelo. En todo caso, Rollnert no las tiene todas consigo: existe el riesgo de que no nos tomemos en serio lo que Bolonia implica, que todo cambie para que nada cambie; un riesgo real, porque su implantación se hace a coste cero. Ello no exime de responsabilidad al profesor, que, no obstante, habrá de afrontar la transición (el cambio brusco, más bien, diría yo) desde una doble exigencia de realismo: adaptarse al perfil de estudiante que tenemos hoy en día en las aulas y calibrar bien el esfuerzo que ha de realizarse. Todo un desafío.

Por lo demás, tenemos ya en el ámbito universitario una suerte de manifiesto antipedagógico. Me refiero a una carta de Daniel Arias Aranda, catedrático del Departamento de Organización de Empresas de la Universidad de Granada, dirigida a los alumnos universitarios, fácilmente accesible por internet, con este significativo título: «Querido alumno, te estamos engañando». La carta tuvo una repercusión extraordinaria. De esa carta trae causa el libro del mismo título del citado autor.

Sea como fuere, lo cierto es que, con Bolonia, los docentes nos hemos visto abocados a reflexionar sobre nuestras disciplinas, no como objeto de estudio, sino como objeto de enseñanza y aprendizaje. La pedagogía se ha situado en el centro de nuestras vidas, sin ser pedagogos y sin una transición previa en la que pudiéramos formarnos para ser *nuevos profesores*. Todo se ha hecho *deprisa, deprisa*, sin testar previamente el nuevo modelo. Hemos debido asumirlo sin más. Ahora que ha transcurrido más de una década desde la implantación, al menos, sobre el papel, de Bolonia, resulta más que pertinente hacerse, al menos, estas preguntas: ¿Ha cambiado realmente la forma de enseñar (o aprender) en la universidad, o solo aparentemente, sobre el papel (que lo aguanta todo) pero no sustancialmente? Si realmente ha cambiado, ¿ha merecido la pena? No tengo respuesta para ninguna de estas preguntas, pero me gustaría tenerlas.

La literatura jurídica sobre cómo impartir docencia en Derecho se ha disparado desde la implantación de Bolonia. Como ejemplo, existen ya revistas, como *Docencia y Derecho*, dedicadas a publicar artículos de reflexión y de recursos docentes en Derecho. En el ámbito concreto del Derecho Constitucional (mi ámbito), en 2010, en el mismo número de la RGDC en el que se publicaron los trabajos de Francesc de Carreras y Goran Rollnert, se dio cuenta de una amplia relación de trabajos a modo de «Mapa de nuevas metodologías docentes en Derecho Constitucional». Ese mismo año vio la luz un extenso volumen, disponible solo en internet, coordinado por Lorenzo Cotino Hueso y Miguel Ángel Presno Lineras, con reflexiones, métodos y experiencias de un amplio elenco de docentes sobre innovación educativa en Derecho Constitucional<sup>45</sup>. Un año después, bajo la misma coordinación, se publicó un nuevo volumen al respecto<sup>46</sup>. En fin, desde 2016, en todos los Congresos de la Asociación de Constitucionalistas de España (ACOES) no falta, al principio, una mesa de innovación docente.

No cabe duda, por lo demás, que los profesores que tenemos que hacer carrera universitaria estamos sujetos a una presión muy fuerte para innovar (sea lo que sea esto) y para usar las TICs para enseñar<sup>47</sup>. Programas como DOCENTIA valoran enormemente las prácticas innovadoras de los profesores, amén de los buenos resultados académicos de los alumnos; y de una buena valoración en DOCENTIA depende en no poca medida las acreditaciones de la ANECA. Creamos o no en ello, estemos o no preparados, el sistema nos llama a filas: ¡a innovar (sea lo que sea esto) y a conseguir que nuestros alumnos estén motivados y aprueben o, para ser más exactos, que consigan *aprender a aprender!*

## V. PREGUNTAS Y REFLEXIONES

1. Decía al principio que lo único que un docente le debe a sus alumnos es una buena docencia, teniendo en cuenta las circunstancias. Las circunstancias en las que me he centrado han sido dos: la circunstancia *alumno* y, sobre todo, la circunstancia *Bolonia*. Esta última me ha llevado a otra circunstancia: la llamada nueva pedagogía, incorporada al sistema educativo a través del llamado aprendizaje competencial. Hoy ya no se habla de contenidos, de saberes, sino de competencias.

<sup>45</sup> COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERAS, M.A. (coords.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, cit.

<sup>46</sup> COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERAS, M.A. (eds.), *La enseñanza del Derecho Constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0* (Universidad de Valencia), 2011.

<sup>47</sup> Como ya he dicho antes, para los profesores que se incorporan a la universidad, la formación docente es, *de iure*, obligatoria: en el primer año deben realizar un curso de formación docente inicial, cuyas características fija cada universidad [art. 78.b) LOSU].

Quiero hacer una puntualización en relación con la circunstancia *alumno*: que el alumno de hoy sea distinto del alumno de ayer no lo convierte en una nueva especie humana, ni implica que debamos resignarnos a aceptarle como es y adaptarnos mansamente a ello. Es cierto que es *digital*, pero puede (y debe) leer y entender un texto en papel, puede (y debe) esforzarse por escribir (a mano, si es menester) y puede (y debe) hablar y argumentar correctamente<sup>48</sup>. Es cierto que su nivel de comprensión lectora es bajo, pero este no es un rasgo de carácter, sino el resultado de una mejorable educación (o instrucción): es responsabilidad de quienes les han enseñado antes de llegar a la universidad revertir esta situación y es responsabilidad de los profesores universitarios no hacer la vista gorda ante sus carencias. Es cierto que no pocos alumnos vienen inmaduros, pero esto tampoco está en su ADN; en consecuencia, no debemos convertirnos en sus niños/as.

2. Han pasado más de quince años desde que se implantó oficialmente eso que llamamos *Bolonia* o, si se prefiere, el *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Es tiempo suficiente para hacer valoraciones. Los profesores debemos hacerlas, al menos a mí me lo parece. Tendríamos que hablar.

Sugiero, al menos, que abordemos dos asuntos. El primero quizá se nos escapa de las manos, pero no me resisto a plantearlo: ¿Qué universidad queremos? Recordemos que, en puridad, la Declaración de Bolonia solo imponía dos medidas tangibles: la organización de las enseñanzas en dos ciclos (después han sido tres) y un sistema de créditos ECTS. Todo lo demás se dejaba al albur de los Estados y, en su caso, a la cooperación entre ellos, en particular el *quién*, el *qué* y el *cómo* enseñar. Pues bien, deberíamos volver a plantearnos, una vez más, la misión de la universidad: ¿debe ser, sobre todo, instruir, «transmitir la cultura por medio de la investigación y la enseñanza», tal como se dice en la *Magna Cartha Universitatum*? ¿O debe centrarse en formar futuros trabajadores –con competencias– para el mercado, tal como preconiza el proceso de Bolonia? Lo primero, creo, es lo que se ha venido haciendo durante siglos pero acaso conduce a la pérdida de utilidad, si se lleva a su extremo: la universidad no puede estar de espaldas a la realidad. Lo segundo, también llevado a su extremo, supone hacer de las universidades escuelas de formación profesional y, de los profesores, capataces que enseñan un oficio a los alumnos. Me temo que, para formar a los trabajadores que requiere el mercado globalizado (sin grandes conocimientos, pero sí

---

<sup>48</sup> Parece que el fervor por la tecnología va remitiendo. Releo una noticia en *El País*: ZAFRA, I., «El Gobierno propone restringir el uso de los teléfonos móviles en los centros educativos», *El País*, 14 de diciembre de 2023. Disponible en: <<https://elpais.com/educacion/2023-12-13/el-gobierno-propone-restringir-el-uso-de-los-telefonos-moviles-en-los-centros-educativos.html>>. [Consultado el 23/09/2025]. Según dicha información, el veto será total en los colegios de primaria, mientras en los institutos se aplicaría en función del proyecto educativo de cada centro. La propuesta será negociada con las comunidades autónomas, que han recibido bien la idea. En este sentido, por ejemplo, la Comunidad de Madrid ha aprobado un decreto que elimina desde el curso 2025/26 el uso individual de dispositivos digitales en alumnos de Educación Infantil y Primaria de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la región.

con habilidades para desenvolverse en la incertidumbre), es posible que acaben sobrando las universidades<sup>49</sup>. Quizá una mezcla de ambos modelos, en la proporción justa, sea lo mejor.

El segundo asunto es la metodología de enseñanza-aprendizaje y, en conexión con ello, la consigna (casi obsesión) por innovar. Sugiero interpelar a nuestros compañeros del sistema educativo no universitario sobre ello: ¿se están empleando las nuevas metodologías –el aprendizaje por proyectos u otras parecidas– o no? ¿Son las nuevas metodologías o, precisamente, la ausencia de ellas, la causa del decreciente nivel del alumnado que llega a la universidad? Claro que podría argüirse que no hay tal decreciente nivel, en cuyo caso nada habría que preguntar. Pero creo que sería engañarse. Y, por supuesto, sugiero que nos interpelemos a nosotros mismos, los profesores universitarios: ¿seguimos exclusivamente *instruyendo* a los alumnos, o estamos poniendo en práctica el aprendizaje (competencial) centrado en el alumno y en el que el profesor se convierte en ayo o tutor? ¿Están saliendo nuestros alumnos mejor o peor preparados que antes de Bolonia? Si es así o no, ¿a qué se debe? ¿A la implantación o, precisamente, a la no implantación de las nuevas metodologías?

3. Que uno deba tener en cuenta las circunstancias no significa que deba abandonarse a ellas. Aunque no soy siempre de mi misma opinión (soy sensible a los buenos argumentos), tengo algunos principios educativos a los que no me gustaría renunciar. Los expongo sintéticamente (por si a alguien le interesa):

Primero: ni soy un animador sociocultural, ni la universidad es una ludoteca. Soy profesor y, además, profesor de universidad.

No estoy obligado a entretener (el Derecho, muchas veces, es aburrido) aunque sí quiero (es mi voluntad) hacer lo más atractiva posible mi enseñanza, porque me interesa que mis alumnos aprendan. La claridad es mi obligación (no mi cortesía), la amenidad (la búsqueda de ella) es una estrategia que, además, adopto con gusto. Todo esto y, además, sentido del humor (que nunca falte).

Segundo: no soy un entrenador (un *coach*) que guía a cada uno de mis centenares de alumnos en su particular proceso de descubrimiento del Derecho. No lo soy ni podría serlo nunca, aunque quisiera. La realidad es esta: hay muchos alumnos y pocos profesores para atenderlos individualizadamente.

Mi misión como profesor es enseñar y la misión de mis alumnos es aprender. Yo soy el protagonista de la enseñanza, ellos, del aprendizaje. Otra cosa es cómo enseñar y, por supuesto, cómo aprender.

Soy escéptico respecto de eso que llaman aprendizaje autónomo (o por descubrimiento) en el grado, cuanto menos en los primeros cursos, máxime con el alumnado que nos

---

<sup>49</sup> Como algunos sabrán, *Google* ha entrado a competir con el mundo universitario y ha creado los *Google Career Certificates*: en palabras del propio *Google*, son programas de formación online flexibles y diseñados para adquirir competencias profesionales en campos de alta demanda. No se necesita experiencia ni titulación previas. Seis meses bastan para poder certificar una habilidad o una destreza.

está llegando. Sin embargo, nada tengo que objetar a la participación activa del alumno en el aprendizaje (eso que llaman «aprendizaje activo»), allí donde haya espacio para él (fundamentalmente en las clases con formato de seminarios). Me abro, por supuesto, a mejorar mi enseñanza, a salir de mi zona de confort y a explorar métodos de enseñanza y aprendizaje (innovadores o no) y, por supuesto, al uso de la tecnología. Ahora bien, que quede claro: innovación y tecnología (I + T) son instrumentos al servicio de la enseñanza (y del aprendizaje), no fines en sí mismos. Innovar por innovar, rotundamente no. Es una solemne estupidez.

Tercero: Soy profesor de Derecho.

El Derecho no es una disciplina experimental, es un saber social, que se expresa a través del lenguaje. El método de enseñanza debe ser el apropiado para el Derecho. A este no le sienta bien importar métodos provenientes de otras ramas del conocimiento.

Investigar y mejorar mi formación en métodos de enseñanza *específicos* para el Derecho es una tarea que me impongo. Por usar la terminología moderna, procuraré formarme lo mejor que pueda no solo para transmitir conocimiento, sino competencias específicas del Derecho. En realidad, no lo tengo imposible: se trata no solo de enseñar Derecho, sino de enseñar cómo argumentar en Derecho. La argumentación jurídica: esta es la clave.

Creo que esto es todo... o no. Me permitirá el lector una licencia personal, un barrer para casa. Soy profesor de Derecho Constitucional y tengo una misión específica: enseñar la Constitución, esto es, la Constitución española de 1978. Inculcar a los alumnos la letra y, sobre todo, el espíritu de la Constitución es algo que llevo haciendo desde finales del siglo pasado y es algo que voy a seguir haciendo; con más ahínco aún, dados los tiempos que corren. La causa de la Constitución es una causa por la que merece la pena luchar. En todo caso, es, sencillamente, mi trabajo.

## VI. BIBLIOGRAFÍA (FE DE CITAS)

ARIAS ARANDA, D., *Querido alumno, te estamos engañando. Un sincero análisis del sistema educativo y de la universidad*, Barcelona (Temas de hoy), 2024.

BLANCO, J.M., «La incontenible infantilización de Occidente», *Disidentia*, entrada de blog de 5 de enero de 2018. Disponible en: <<https://disidentia.com/incontenible-infantilizacion-occidente/>>. [Consultado el 23/09/2025].

COBOS, A., «¿Qué es eso de la nueva pedagogía?», *Magisterio*, entrada de blog de 26 de marzo de 2019. Disponible en: <<https://www.magisnet.com/2019/03/ques-eso-de-la-nueva-pedagogia/>>. [Consultado el 23/09/2025].

- COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERAS, M.A. (coords.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes* (Universidad de Valencia), 2010.
- COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERAS, M.A. (eds.), *La enseñanza del Derecho Constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0* (Universidad de Valencia), 2011.
- DE CARRERAS SERRA, F., «A propósito de Bolonia: ¿Quo vadis la Universidad española?», *Revista General de Derecho Constitucional*, n.º 9, 2010.
- DE LORA DEL TORO, P., *Los derechos en broma. La moralización de la política en las democracias liberales*, Barcelona (Deusto), 2023.
- DELIBES LINIERS, A., *La gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación*, Madrid (Grupo Unisón ediciones), 2006.
- DELORS, J. (dir.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO* (UNESCO: Santillana), 1996.
- EKNVIST, I., *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*, Madrid (Ediciones Encuentro), 2011.
- ESPEJO ROMERO, R., *Laberinto educativo y aprendizaje fake. Tenemos que hablar* (Editorial Brief), 2025.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERRÁNDEZ, E., *Aprendizaje basado en proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*, Tres Cantos (Akal), 2024.
- GIL GUTIÉRREZ, P., «Confesiones de un millennial», *Magisterio*, entrada de blog de 22 de septiembre de 2020. Disponible en: <<https://www.magisnet.com/2020/09/confesiones-de-un-millennial/>>. [Consultado el 23/09/2025].
- GIL GUTIÉRREZ, P., *Schola delenda est?* (Apostroph, Edicions i Propostes Culturals), 2022.
- HAIDT, J. y LUKIANOFF, G., *La transformación de la mente moderna: cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*, Bilbao (Ediciones Deusto), 2019.
- JOVER, G., «¿Lo que PISA evalúa se enseña en nuestro sistema educativo? Una reflexión en torno a la lectura», *El País*, 15 de diciembre de 2023. Disponible en: <<https://elpais.com/educacion/2023-12-15/lo-que-pisa-evalua-se-ensena-en-nuestro-sistema-educativo-una-reflexion-en-torno-a-la-lectura.html>>. [Consultado el 23/09/2025].
- MARINERO, M., *Humphrey Bogart*, Madrid (Ediciones JC), 1980.

- MORENO CASTILLO, R., *Panfleto antipedagógico*, 2006. Disponible en: <[https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto\\_Antipedagogico\\_RMoreno.pdf](https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto_Antipedagogico_RMoreno.pdf)>. [Consultado el 23/09/2025].
- NAVARRA, A. y RABADÁ, D. (coord.), *La educación cancelada*, Palma de Mallorca (Sloper), 2022.
- PÉREZ ROYO, J., «El Derecho Constitucional en la formación del jurista», *Revista Española de Derecho Constitucional*, n.º 46, pp. 39-60.
- R. SANMARTÍN, O., «Andreu Navarra, el profesor de Barcelona que ha dejado el instituto porque el sistema “estafa” a sus alumnos: “La escuela se ha convertido en una dictadura de la diversión”», *El Mundo*, 1 de septiembre de 2024. Disponible en: <<https://www.elmundo.es/espana/2024/09/01/66d219bde4d4d8f13d8b45bd.html>>. [Consultado el 23/09/2025].
- R. SANMARTÍN, O., «La OCDE destaca dos lacras de la educación española: un tercio de los adultos con bajo nivel de comprensión lectora y de nuevo en cabeza de la UE en “ninis”», *El Mundo*, 9 de septiembre de 2025. Disponible en: <<https://www.elmundo.es/espana/2025/09/09/68bf069ae9cf4a06748b45ad.html>>. [Consultado el 23/09/2025].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: «La enseñanza de la lengua y literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español», Informe de noviembre de 2023. Disponible en: <<https://www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/informes-academicos/la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-espana-con-especial-atencion-al-uso-el-conocimiento-y>>. [Consultado el 23/09/2025].
- ROLLNERT LIERN, G., «El proceso de Bolonia: riesgos, responsabilidad y oportunidades», *Revista General de Derecho Constitucional*, n.º 9, 2010.
- RUBIO NUÑEZ, R. «La enseñanza virtual de un Derecho Global», en: COTINO HUESO y PRESNO LINERA, M.A. (coords.), *Innovación educativa en Derecho Constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes* (Publicación de la Universidad de Valencia), 2010, pp. 32-43.
- RUIZ PAZ, M., *La secta pedagógica*, Madrid (Grupo Unisón), 2003.
- ZAFRA, I., «El Gobierno propone restringir el uso de los teléfonos móviles en los centros educativos», *El País*, 14 de diciembre de 2023. Disponible en: <<https://elpais.com/educacion/2023-12-13/el-gobierno-propone-restringir-el-uso-de-los-telefonos-moviles-en-los-centros-educativos.html>>. [Consultado el 23/09/2025].
- ZAFRA, I., «Los cambios en la forma de dar clase que pocos profesores entienden: “A la mayoría nos suena a chino”», *El País*, 6 de diciembre de 2022. Disponible

en <<https://elpais.com/educacion/2022-12-06/los-cambios-en-la-forma-de-dar-clase-que-pocos-profesores-entienden-a-la-mayoria-nos-suena-a-chino.html>>. [Consultado el 23/09/2025].

# LECCIÓN

Antonio CIDONCHA MARTÍN, «Sobre la docencia y Bolonia: algunas reflexiones»

## ARTÍCULOS

Pau ALABAU PEREIRO, «La circunstancia de multirreincidencia en el delito de hurto: una cuestión no resuelta»

Adrián AGENJO AGUADO, «La financiación de crímenes internacionales como forma de complicidad: fundamentos y límites dogmáticos de la atribución causal y normativa de responsabilidad penal»

Alejandro ARAQUE GARCÍA, «Omisión de deberes precontractuales de información: presupuestos y remedios»

Carlos ASENSIO-WANDOSELL, «¿Deben los acreedores perdonar las deudas a sus deudores? A vueltas con la exoneración del pasivo insatisfecho»

Javier BLANCO VARGAS, «Tratamiento penal de las fugas de información en los servicios de inteligencia»

Rodrigo DE OÑATE CRUZ, «Propuestas para la definición y certificación del hidrógeno renovable»

Desirée GONZÁLEZ CUEVAS, «La naturaleza jurídica de los reglamentos de las administraciones independientes: ¿un ornitorrinco normativo en el derecho público?»

Gonzalo HERREROMEJÍAS, «El dies a quo del artículo 1301 del CC y los contratos coligados»

Rubèn LLORENS POBLADOR, «La brecha lingüística electoral en los sistemas de partidos del País Vasco y Cataluña. Entendiendo su evolución a partir de un nuevo indicador: el IDL»

Maximilian W. M. POHL, «La necesidad de reformar la legislación europea de control de inversiones extranjeras directas mediatas»

Marie RUIZ CORBERA, «STC 44/2023: ¿Sistema de plazos puro? Los deberes positivos del Estado en relación con la protección del derecho a la vida y el derecho a la autodeterminación de la gestante».

