

## La soportable gravedad de la calidad

### *The Bearable Heaviness of Quality*

**Antoni Font Ribas**

Catedrático emérito de derecho mercantil

Universitat de Barcelona

Facultad de derecho. Departamento de derecho privado

E-mail: [afont@ub.edu](mailto:afont@ub.edu)

10

**Resumen:** Mejorar la calidad de la educación superior es una tarea difícil. Eso significa lidiar con una variedad de temas relevantes. Para aumentar el nivel de calidad, debemos prestar atención a los cambios que debemos introducir. Es ingenuo pensar que estos cambios podrían introducirse sin un enfoque metodológico. Eso afecta al currículo académico. Los cambios deben realizarse a nivel estructural, organizativo y cultural. Es muy difícil, sino imposible, implementar todos estos cambios al mismo tiempo, ya que ello requiere proyectos educativos y planes estratégicos para los centros. Se deben planificar y desarrollar cursos de posgrado específicos. Una oficina de encuentro que conecte las instituciones de educación superior y la sociedad también sería útil.

**Palabras clave:** Educación superior, Habilidades profesionales, Cambios curriculares, Rol del docente, Alineamiento funcional.

**Abstract:** *Improving quality in Higher Education is a hard task. That means dealing with a variety of relevant issues. To increase the level of quality, we have to pay attention to the changes we need to introduce. It's naive to think that these changes could be*

*introduced without a methodological approach. That affects the curriculum of the studies. Changes must be made at the structural, organizational, and cultural level. It's very difficult -if not impossible- to implement all these changes at the same time, because educational projects and strategic plans for the centers should be required. Specific postgraduate courses must be planned and developed. A matchmaking office connecting Higher Education Institutions and the society would be helpful too.*

**Keywords:** *Higher Education, Professional Skills, Curricular Changes, Teacher Role, Functional Alignment.*

**Sumario:** 1. Introducción: primeras reflexiones. 2. Los agentes interesados: las instituciones educativas. 3. Los agentes interesados: los estudiantes. 4. Los agentes implicados: los docentes. 5. El impacto de la “cultura institucional” en el modelo de organización de las universidades. 6. La formación del profesorado. 7. El diseño curricular. 8. Algunas propuestas para mejorar la calidad. 8.1. Los proyectos educativos. 8.2 Cursos de postgrado orientados a la profesionalización y la especialización. 8.3. Las clínicas jurídicas. 8.4. Una oficina de encuentro entre la universidad y la sociedad. 9. Bibliografía.

## **1. Introducción: primeras reflexiones**

En el año 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás.

El objetivo número 4 de la Agenda consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, al que se dedica monográficamente el presente número. A nadie se le oculta la dificultad de la tarea y las contribuciones recibidas muestran bien a las claras el amplio espectro de los problemas conectados con el objetivo de garantizar la educación como instrumento para el desarrollo sostenible y las estrategias a desplegar para alcanzarlo.

El enunciado del objetivo se presta a una primera reflexión. Dejando, por el momento, de lado los atributos de la garantía, habría que preguntarse que se entiende por educación en este contexto. Si bien es cierto que “la educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza”, como afirma el redactado del desarrollo

del objetivo 4 (*Educación de calidad*), no está nada clara la concepción que subyace bajo el término “educación”. En el mismo párrafo se subraya que “más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas”, expresando así una de las principales preocupaciones que han movido a incluir la educación como objetivo de desarrollo sostenible. Es decir, si los niños y adolescentes no alcanzan la competencia requerida, la solución estribaría en proporcionarles una mayor instrucción. Sin embargo, este enfoque instrumental es, por definición, reduccionista. La educación es algo más que una herramienta necesaria para alcanzar otros fines. Comprende instrucción y entrenamiento, por supuesto, pero es también interacción y compromiso con el propio aprendizaje, como también para con la sociedad. A ello parece aludir el enunciado cuando se refiere a garantizar una educación “inclusiva, equitativa y de calidad” y a “promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. E implícitamente parece estar admitiendo también que los sistemas educativos actuales, por lo general, no lo están garantizando.

La segunda reflexión que deberíamos hacernos es la relativa al calificativo “de calidad” que, de por sí, debería comprender los aspectos de inclusión y equidad. ¿Cuál es el concepto de “educación de calidad” a que hace referencia el enunciado del objetivo 4? En un trabajo que realizamos hace ya algunos años bajo la dirección de Joan Rué (RUÉ & al., 2010), proponíamos un concepto basado en el alineamiento funcional entre los contextos en los que los alumnos desarrollan sus aprendizajes, los entornos necesarios para desarrollarlos y las funciones que tienen lugar en el curso de los procesos mismos de aprendizaje. Este concepto enlaza con el propuesto por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA 2005, 2015). No se trata simplemente de concebir la calidad en función de los resultados definidos mediante indicadores preestablecidos y sin un marco de referencia, sino de tener en cuenta también la perspectiva de los agentes implicados, su conducta y los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se encuentran inmersos. Ello significa, entre otras cosas, conectar la cultura académica con la cultura de la calidad y a nadie se le escapa la ardua tarea ante la que nos estamos enfrentando y el largo camino que aún tenemos por recorrer. Aunque el concepto de calidad extraído se refiere directamente a la educación superior, no debería de haber inconveniente, con las salvedades y matices necesarios, para extenderla a todo el sistema educativo en toda su integridad y fases de desarrollo. En definitiva, se trata de

emprender un proceso de cambio que afecta a las convicciones de los agentes, pero que también incide de forma decisiva en la programación de las actividades y en la organización de las instituciones educativas (BOUHUIJS, P.A.J., 2011, 20).

## 2. Los agentes interesados: las instituciones educativas

Como afirma el profesor Galgano (GALGANO, F., 1978, 56) en relación con las personas jurídicas, todo el mundo es libre de creer en fantasmas. Aunque las universidades no puedan calificarse exactamente de fantasmas, ello no impide que hayan desarrollado una cierta cultura fantasmagórica. De un lado se les imputa determinados deberes o responsabilidades en relación con la misión asignada. Según GROSBURG es una “responsabilidad institucional de las facultades de derecho la de producir juristas competentes. Las facultades tienen que estar en condiciones de garantizar este resultado y de asumir sus consecuencias (GROSBURG, L., 2006), “responsabilidad institucional” que está por encima de los intereses individuales de los seres humanos. De otro, los actuales equipos directivos de las universidades, salvo honorables excepciones, suelen estar con un ojo pendientes de la posición que ocupa su centro en los distintos rankings internacionales (CARDÚS, S. 2006, 23) mientras que con el otro miran de reojo a los demás para alinear comportamientos y evitar la competencia, actuando así en contra de uno de los objetivos explícitos de la Declaración de Bolonia. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se ha erigido de este modo en el órgano de vigilancia de un auténtico cártel de coordinación de conductas que establece “posiciones comunes” sobre determinados temas<sup>1</sup>.

Ello ha llevado al desarrollo de una cultura “institucionalista” que poco tiene que ver con la calidad. En realidad, esta escisión entre intereses personales e intereses “institucionales” no tiene más objetivo que reforzar la posición de poder de los dirigentes, quiénes pretenden legitimarse a través de la creación de superestructuras normativas en aras a la satisfacción de un interés sobrenatural que trasciende al interés de los demás agentes implicados para así poder exigirles todo tipo de sacrificios, hasta el punto de que toda acción que no encaje exactamente en esta línea o no obtenga su bendición, deja automáticamente de existir. Lo que no es institucional, no existe, no tiene ningún valor.

---

<sup>1</sup> Conviene recordar que el artículo 1.1. de la Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia dispone que “se prohíbe todo acuerdo, decisión o recomendación colectiva, o práctica concertada o conscientemente paralela, que tenga por objeto, produzca o pueda producir el efecto de impedir, restringir o falsear la competencia en todo o parte del mercado nacional”.

Con ello se pretende ocultar privilegios y se frustra una de las dos<sup>2</sup> precondiciones necesarias para llevar a cabo una auténtica revolución educativa: el liderazgo en el proceso del cambio de la cultura universitaria (LEVINE, A., 1980, pág. 5). Ello no significa que no existan iniciativas impulsadas desde los centros de poder orientadas en la dirección de este proceso. Por fortuna, siempre y en todas partes existen personas comprometidas con el alcance de esos objetivos. En la institución a la que pertenezco, la Universitat de Barcelona, existe un programa destinado al fomento de la innovación en el desarrollo y aplicación de estrategias metodológicas en la docencia que deberían acompañar a la consecución de objetivos de calidad; y, es muy probable que en otras instituciones también existan oficinas o programas similares. También se asumen globalmente los objetivos de desarrollo sostenible a través de la Fundació Solidaritat UB y eso, en una universidad varias veces centenaria, es de por sí digno de elogio. Sin embargo, en mi opinión, habría que ir más allá. Se echa en falta un compromiso claro y palpable en la ejecución de la acción de liderar el cambio. Todas las universidades, como institución, son muy conservadoras (CARDÚS, S., 2021, 40). Las universidades tradicionales, con una larga carga histórica a sus hombros, suelen ser más reticentes a los cambios estructurales que les exige una presión externa (BOUHUIJS, P.A.J., 2011, 20; TOWLE, A., 1998), como es el caso de los objetivos de calidad. En cambio, las más recientes suelen ser más receptivas a ellos. Es el caso de la Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona, que con poco más de un cuarto de siglo de existencia pretende llevar a cabo una auténtica “revolución educativa”. El nuevo rector de dicha universidad, en declaraciones a los medios de comunicación, parece haber entendido a la perfección la necesidad de liderar el cambio con un planteamiento extraordinariamente ambicioso (VICENS, L., 2021, 16). Las dificultades con las que va a tenerse que enfrentar no son nada despreciables. De entrada, la reacción contraria de los estudiantes no se ha hecho esperar. Le acusan paradójicamente de querer degradar la calidad de los grados y de implantar un modelo que sigue la lógica del mercado. Y está todavía por ver la reacción del profesorado actual, integrado por personas a quienes se pretende exigir el desarrollo de unas habilidades de las que, en su mayor parte, carecen.

En el plano académico la cultura universitaria pivota sobre dos ejes: el conocimiento cierto y el conocimiento teórico. La docencia académica se basa en la transmisión

---

<sup>2</sup> La segunda, una presión externa (BOUHUIJS, P.A.J., 2011, 21), se cumple si se entiende que el objetivo de desarrollo sostenible implica la necesidad de un cambio en profundidad en las estrategias de la docencia al que se compromete la institución.

dogmática del conocimiento verdadero, dónde las ideas imprecisas y poco elaboradas de los estudiantes no tienen cabida. En tiempos de incertidumbre no debe sorprender que desde el poder académico se promueva el conocimiento dogmático. Los estudiantes están satisfechos porque les proporciona seguridad, pero ello va en detrimento del desarrollo de las habilidades cognitivas que van a necesitar durante su aprendizaje a lo largo de toda la vida y contrasta en gran manera con las aproximaciones metodológicas de corte constructivista que se pretenden implementar para paliar ese riesgo. En el otro extremo, se atribuye a Alexander von Humboldt (1769-1859) el mérito de reconocer la importancia del conocimiento científico. Esta idea propia del pensamiento ilustrado de base racionalista supuso un paso de gigante en las concepciones educativas de su época. Sin embargo, su transferencia al mundo académico comportó una preeminencia de las elaboraciones teóricas y la consiguiente postergación de la adquisición del conocimiento desde la práctica, llegando a generalizarse la convicción de que la adquisición del conocimiento teórico debe preceder a la del conocimiento práctico, que ocupa un lugar secundario, muchas veces residual en su escala de valores, y del que se puede prescindir sin causar brechas importantes en la estructura del sistema.

En el campo del aprendizaje del derecho coincide en el tiempo con la Codificación napoleónica. Ambas concepciones son hijas de una misma idea. El esfuerzo sistematizador de las normas realizado por la Codificación y sus resultados, divulgados con éxito por la escuela francesa de la exégesis, refuerza la convicción del alto valor otorgado al conocimiento teórico. Y no es una casualidad que, a lo largo del siglo XIX, paralelamente a la consolidación del Estado liberal, empiecen a elaborarse los primeros planes de estudio modernos para las facultades de Derecho basados en esa concepción, como tendremos ocasión de examinar más adelante.

### **3. Los agentes interesados: los estudiantes**

Si ponemos el foco sobre los estudiantes, advertiremos con facilidad que la cultura universitaria impregna su comportamiento, aunque de todos los agentes implicados, son los estudiantes quienes mejor se adaptan al cambio, pese a que de entrada lo rechacen.

En unas declaraciones realizadas en el año 2016 y publicadas en el periódico *Ara*, la socióloga Marina Subirats, alertaba del impacto que el fenómeno de la hiperpaternidad había hecho mella en la sociedad, arraigando de manera firme en la conducta y convicciones de muchas familias. Según la autora “los padres les hacen (a sus hijos) desde las tareas (escolares) hasta la preinscripción en la universidad”, según las edades

(BONILLA, L., 2016, 4). Más allá de la pura anécdota interesa subrayar que el fenómeno de la hiperprotección se prolonga durante toda su vida universitaria, aunque ahora bajo una forma diferente, en la que la institución acaba asumiendo esa función a través de reglamentaciones internas y de la creación de superestructuras de control, que con el propósito de ejercer una pretendida defensa de los derechos de los estudiantes acaban paradójicamente contradiciendo sus propios objetivos educativos y formativos y siendo asumidas como parte de la cultura académica, cada vez más impregnada de buenismo e hiperprotección. Para Cardús (CARDÚS, S. 2021, 40), la universidad “se encuentra atrapada en una tan astuta como ficticia retórica pseudoprogresista”.

No es de extrañar, pues, que las primeras reacciones ante un posible cambio liderado por la institución hayan sido recibidas con oposición y crítica por parte de los estudiantes, como acabamos de ver. Se trata de una simple rebelión contra la autoridad. Sienten que una vez se han librado de la escuela y de la autoridad paterna pasan a ser controlados por la autoridad institucional y esto no lo aceptan. Pero al mismo tiempo, ingresan en la universidad con una mochila cargada de convicciones procedentes de su entorno familiar y social, lo cual acaba integrándose también en el orden académico. La percepción de la universidad que tienen los estudiantes recién ingresados contrasta fuertemente con las expectativas que ellos tenían depositadas antes de ingresar. Antes de su ingreso concebían la universidad como un espacio de libertad y, en cambio, se encuentran con un espacio fuertemente regulado, regulación que tratan de mitigar y que aceptan únicamente porque no tienen más remedio, ya que conciben su estancia en ella como una carrera de obstáculos que hay que ir superando para alcanzar la cima dónde poder encontrar una salida (profesional) y que por el momento no saben a ciencia cierta cuál va a ser. De la “universidad como fábrica de parados”, consigna propia de fines de los años 60 del pasado siglo, lo único cierto que perciben es la verticalidad de la chimenea y el ruido de los telares. Todo lo demás es pura incertidumbre. A su vez, la respuesta “institucional” tiende a situarse en el mismo plano, el de los resultados, lo que perpetua el sesgo con el que los estudiantes afrontan su formación académica, muy alejado del compromiso que deberían tener con su propio aprendizaje.

#### **4. Los agentes implicados: los docentes**

El cambio cultural que implica una educación de calidad afecta especialmente de un modo existencial a los docentes. La falta de referentes explícitos, su propia exitosa experiencia personal y, en ciertos casos, la ausencia o el escaso desarrollo de algunas habilidades les

impulsa a la repetición de las mismas prácticas profesionales, de modo que el colectivo se convierte en una rémora, cuando no en una fuerte resistencia, a todo tipo de proceso de cambio de hábitos y actitudes.

Varios estudios sociológicos han extraído una serie de elementos y circunstancias que caracterizan a los profesionales de la docencia, considerándolos como altamente individualistas, con una gran autonomía en el tratamiento de su materia, amparada por un derecho constitucional, y subrayando la importancia de su propia disciplina por encima de cualquier otra de la organización en la que trabajan. Cualquiera que haya trabajado en una universidad puede encontrar ejemplos de estas características. Y podemos observar muchas universidades donde departamentos y profesionales altamente cualificados pueden establecer en gran manera su propio entorno de trabajo sin ser interferidos por otros (BOUHUIJS, P.A.J. 2011, 19). En definitiva y en términos puramente laborales, podría decirse que cada profesor universitario es el director general de su escritorio<sup>3</sup>. Paradójicamente la amplia libertad reconocida a los docentes se ve extraordinariamente reducida en el plano organizativo como consecuencia del impacto producido por la cultura “institucional” en las estructuras organizativas, como se verá más adelante.

Por contraste, un proceso de cambio hacia una educación de calidad requiere cooperación, transversalidad y trabajo en equipo, algo a lo que los actuales docentes no están excesivamente acostumbrados. Su cultura académica ha discurrido en sentido contrario y sus convicciones encuentran su amparo en la autonomía que les reconocen las leyes y la constitución política del país<sup>4</sup>.

El problema es difícil de abordar desde una perspectiva de cambio cultural. A pesar de los buenos propósitos, no es una cuestión que se pueda resolver únicamente con formación. La formación puede cubrir algunas lagunas, ofrecer herramientas para abordar determinadas cuestiones o superar dificultades. Pero lo que está en cuestión no es simplemente un problema de competencia profesional, sino de convicciones. Transformar un docente actual, cuya tarea se mide por el número de horas de clases presenciales que imparte en su aula, mayoritariamente en sesiones expositivas, en una especie de entrenador personal que acompañe al estudiante en su aprendizaje, siquiera parcialmente, constituye una ardua tarea que, además, cuesta mucho dinero. ¿Es ello, paradójicamente,

---

<sup>3</sup> La ocurrencia no es mía. Se la he oído a un alto directivo de una empresa multinacional de paseo por las instituciones universitarias.

<sup>4</sup> Art. 20.1, c de la Constitución española y art. 2.1 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

sostenible? Hace algunos años, el profesor Mas Colell alertaba de las consecuencias, en términos de pérdida de calidad, que puede acarrear el diseño de un sistema bastante costoso con la ingenua esperanza de que, si se lleva adelante, la financiación pública aparecerá (MAS COLELL, A., 2006, 25).

### **5. El impacto de la “cultura institucional” en el modelo de organización de las universidades**

La preocupación obsesiva -rayando la paranoia- de los equipos directivos porque su “institución” salga bien parada en los rankings internacionales ha ido acentuando progresivamente los defectos y contradicciones de un modelo heredado de un pasado ya lejano sin ofrecer alternativas viables a los intereses de la sociedad y de los estudiantes. La calidad ha servido de excusa para incrementar el número e intensidad de los controles y la creación de las correspondientes superestructuras. Lejos de propiciar estructuras más flexibles que favorezcan la innovación, el proceso ha llevado a implementar un modelo de organización de la producción científica y cultural de corte taylorista, que da preeminencia a la cantidad sobre la calidad. Los docentes son evaluados y clasificados básicamente en función del número de publicaciones realizadas y de su posición en los proyectos de investigación en los que participan, dónde el investigador principal recibe una prima por el mero hecho de serlo. A su vez, las contribuciones académicas y científicas son clasificadas en relación con la calificación que obtienen las publicaciones en determinados índices, que escapan a todo control académico y democrático. Los proyectos de investigación no se miden por su calidad o circunstancias intrínsecas, sino por los recursos económicos que aportan a la institución, llegando al extremo de concebir como tales proyectos los convenios económicos (contratos y proyectos) realizados para el ejercicio de actividades profesionales<sup>5</sup>. En la “institución” a la que pertenezco, las horas dedicadas a la gestión y a la investigación, consecuentemente calificadas y clasificadas mediante criterios administrativos, comportan una reducción en la asignación de las horas de dedicación a la docencia, lo cual constituye un poderoso incentivo a publicar cuánto más mejor, independientemente de su calidad y de la utilidad del conocimiento generado y, en su caso, transferido o no a la sociedad<sup>6</sup>, a ser posible en las revistas mejor situadas

<sup>5</sup> Autorizados por el 45.1 de la de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983), desarrollado por el Real Decreto 1930/1984, de 10 de octubre (BOE núm. 265, de 5 de noviembre de 1984).

<sup>6</sup> “La transferencia de conocimiento es con frecuencia apartada en los criterios de evaluación empleados, olvidando que ello significa tanto como valorar el grado de apertura hacia la sociedad” (CARDÚS, S. 2021, 40).

en su ranking, y a obtener los mayores ingresos posibles fuera del entorno académico. Tampoco es baladí formularse la pregunta ¿quién está en condiciones de acceder a los cargos de gestión o a la posición de investigador principal? ¿De qué o de quién depende el nombramiento? Dado el “carácter endogámico del sistema de gobernanza universitaria” (CARDÚS, S. 2021, 40) y la estructura jerárquica de la organización (ANDRÉS, E., 2016) no resulta difícil adivinar cuál va a ser la respuesta<sup>7</sup>. Intuyo que la situación no debe ser muy diferente en otras universidades, aunque no puedo asegurarlo con certeza.

La universidad se ha convertido en un enorme aparato burocrático, dónde priman los criterios gerenciales por encima y por delante de los puramente académicos y “que ha terminado por esclerotizar toda la institución” (CARDÚS, S., 2021, 40).

En lo que a la programación de la docencia se refiere, las facultades de sus responsables directos se han visto extraordinariamente reducidas. No pueden decidir el número de horas de un curso ni su ubicación en el calendario; tampoco los horarios ni la distribución de las horas, así como tampoco tienen libertad para fijar fechas de exámenes, ni cómo hacerlos, ni el tiempo empleado para ello, ignorando que la evaluación está directamente vinculada con la estrategia metodológica empleada para realizar la docencia. Todas estas circunstancias les vienen determinadas normativamente o por decisión de algún organismo al que, normalmente, son ajenos. El contenido del curso viene delimitado por un temario, junto a otras circunstancias de detalle, que debe ser aprobado por un organismo externo al propio departamento al que pertenece el docente. En cuanto a los resultados y dejando de lado la presión que sufren los docentes para no presentar actas con un número demasiado elevado de reprobaciones, los estudiantes tienen derecho, primero, a una revisión de la calificación obtenida ante el profesorado calificador (que suele ser el mismo que imparte la docencia), revisión que puede ser apelada ante una comisión del departamento y, finalmente, tiene todavía abiertos dos caminos: presentar una queja al *síndic de greuges* (literalmente, síndico de agravios, es decir, el defensor del estudiante) o bien, recurrir a la vía del control jurisdiccional ante los tribunales. Las

---

<sup>7</sup> En Alemania se conoce popularmente con el nombre de *Vitamin B*; con B, de *Beziehungen*, relaciones. El candidato mejor posicionado será siempre el que esté más cercano al poder constituido y encima, además del puesto, se llevará un premio en forma de complemento retributivo que, a su vez se convierte en un requisito para poder acceder a otras posiciones. Se trata de una manifestación del principio de patrinazgo en las organizaciones jerárquicas enunciado por Peter. Ver al respecto, ANDRÉS, E. (2016, 5). Ello plantea también problemas éticos, en la medida en que algunos docentes ascienden a cargos de gestión con el fin de procurarse una plaza de funcionario a la que concursan estando en activo en el cargo.

primeras reclamaciones se presentan ante la jefatura de estudios del centro, la cual las admite a trámite ¡inaudita parte!

En estas circunstancias, salta a la vista que no es posible introducir un sistema, como el anunciado por la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, que pretende impulsar el trabajo por proyectos y el aprendizaje basado en problemas, con una reducción sustancial del número de sesiones expositivas y un paralelo incremento de las horas dedicadas a seminarios, entornos de laboratorio o simulaciones, sin una profunda modificación curricular. En palabras de Manel Jiménez (comisionado de comunicación y educación de esta universidad), se trata “avanzar hacia una personalización de los estudios” (en VICENS, L., 2021, 16), a lo que Cardús apostilla, “prestando una mayor atención a las actuales capacidades y necesidades de los estudiantes y menos al mantenimiento de las cuotas de poder departamental de los profesores” (CARDÚS, S. 2021, 40).

El choque cultural y organizativo está servido y los responsables académicos de la universidad son plenamente conscientes de ello, anunciando algunas medidas en la dirección indicada anteriormente.

La introducción de estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en problemas o por proyectos presupone un currículo integrado, con una gran transversalidad y, por tanto, exige un alto grado de coordinación a nivel de programación. Ello afecta a la posición de los docentes en los departamentos, a los que se les priva de gran parte de sus tradicionales facultades de control. Por un lado, el contenido del curso se lleva a cabo en un marco de integración en el que confluyen disciplinas diversas; por otro, el tradicional control sobre lo que el estudiante debe “cubrir” se desplaza ahora hacia los estudiantes, quiénes formulan hipótesis y buscan respuestas a sus preguntas utilizando una amplia variedad de recursos. Finalmente, el tradicional parámetro usado para cuantificar el trabajo del profesor (el número de sesiones expositivas) salta por los aires cuando se decide reducirlo a, por lo menos, la mitad, mantenerlo sólo en los casos en que esté justificado hacerlo, y sustituirlo por cualquier otro tipo de actividad. No es de extrañar que la implantación de estrategias metodológicas como las citadas sea vista por los docentes como un ataque a su actual posición y, en consecuencia, emprendan actitudes de resistencia al cambio (BOUHUIJS, P.A.J., 2011, 20). Una muestra de ello la constituye

el manifiesto<sup>8</sup> firmado por más de mil profesores y estudiantes “Saquemos los estudios de derecho de Bolonia”.

Las estrategias metodológicas indicadas como consecuencia de la decisión de impulsar un aprendizaje de calidad<sup>9</sup> no son simples técnicas de aplicación en el aula, sino auténticos enfoques educativos que responden a un determinado planteamiento filosófico. Otro de los impactos de su introducción consiste en la necesidad de flexibilizar los horarios y ampliar la capacidad de los docentes para poder gestionar la agenda de las sesiones en el aula. La compactación de horarios, así como otras medidas posibles de redistribución del espacio temporal de la programación son pasos en la buena dirección que, además, satisfacen, antiguas reivindicaciones estudiantiles (VICENS, L., 2021, 16). En el aspecto operativo, tampoco se puede prescindir de la necesaria adaptación de los espacios físicos, convirtiendo las actuales aulas en espacios polivalentes, reduciendo superficies y sustituyendo el obsoleto mobiliario actual por otro más versátil que permita romper barreras de comunicación y propiciar el trabajo en equipo. Tampoco es despreciable la dificultad derivada de la estructura laboral del profesorado. El profesorado de una universidad tiene dos componentes: el troncal (permanente o en vías de permanencia) y el temporal. El profesorado troncal es, en su mayoría, personal funcionario, es decir, privilegiado. El temporal, contratado y precario (en su mayoría, el profesorado temporal carece de un contrato de entidad real). Contrariamente a lo que sucedía a finales de los años 60 y principios de los 70 del pasado siglo, en que los estudiantes gritaban “abajo las cátedras vitalicias”, la tendencia actual de los centros educativos públicos -y de los sindicatos- es la de exigir un mayor número de plazas funcionariales, esto es, vitalicias. Este modelo tiene un indudable pedigrí. “Deriva de una concepción napoleónica -afirma el profesor MAS COLELL- según la cual el sujeto principal es el cuerpo administrativo de profesores y la universidad es, simplemente, una colección de plazas. El contratante es el Estado. Es una noción que se origina en el Plan Pidal de 1845, dónde podemos leer: *‘Antiguamente eran las universidades independientes entre sí y hasta del gobierno mismo [...] Ya desde fines del siglo pasado trató el gobierno*

<sup>8</sup> Ver más abajo, nota 12.

<sup>9</sup> La conexión entre metodologías y calidad ya aparecía en la Declaración conjunta de los ministros de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, donde los representantes de los Estados signatarios se comprometían a alcanzar, entre otros, el objetivo de “la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la **calidad** con el objeto desarrollar criterios y **metodologías** comparables”. De hecho, se trata del modelo docente que hubiera debido ser -son palabras del profesor Oriol Amat, rector de la Universitat Pompeu Fabra (en VICENS, L., 2021, 16)- con el (mal llamado) “Plan de Bolonia que es muy parecido a incorporar el modelo anglosajón de Cambridge y Oxford a nuestro sistema educativo”.

*de poner diques a semejante anarquía*'. El modelo Pidal ya hace muchos años que no se aplica en estado puro, pero no nos atrevemos a barrer sus restos" (MAS COLELL, A., 2020, 44).

En cambio, una propuesta educativa con una drástica reducción de las sesiones expositivas, mal llamadas clases magistrales (o lo que es peor, "master classes", en inglés, que se supone que da más prestigio) y un mayor trabajo tutorial, más acorde con la función que exige al docente un trabajo en equipo y por proyectos, es obvio que requiere una mejor distribución de tareas en función de las capacidades requeridas, un menor número de profesorado troncal y un paralelo incremento del personal externo. Ello encuentra serios obstáculos externos en las legislaciones, tanto laboral como administrativa, que deberían ser profundamente modificadas. Naturalmente, la retribución del profesorado debería ser acorde a la función que desempeñan, con incentivos laborales que reconozcan la calidad del trabajo realizado y desincentivos que penalicen la incompetencia. También en este aspecto se requiere mayor flexibilidad (ANDRÉS, E., 2016, 2).

## **6. La formación del profesorado**

Con la excusa de la Declaración de Bolonia y la implantación de la nueva estructura de los estudios universitarios, surgieron diversas iniciativas orientadas a dotar al profesorado de una cierta "caja de herramientas" para afrontar su docencia. En los últimos tiempos las universidades han ido extendiendo programas de formación inicial para docentes noveles. Hasta la fecha todo el profesorado que accedía por primera vez a la docencia lo hacía completamente desnudo. Se le asignaba la responsabilidad de un grupo de estudiantes, un horario y un temario y algunas instrucciones complementarias. Con este bagaje debía enfrentarse a un grupo con un elevado número de estudiantes inscritos, en algunos casos no poco frecuentes, superior a los 300, encerrados en una sola aula. Se prescindía completamente de una eventual preparación para la docencia. Se suponía que debía conocer el temario y que podría reproducir la actitud y conducta del "maestro" que constituía su referente más inmediato. Por ello, los pasos dados son dignos de elogio, pero hay que seguir adelante para alcanzar una educación de calidad y, para ello, se requiere algo más.

En efecto, hay que partir de la base que el rol del docente cambia por completo en un sistema que se propone el desarrollo de estrategias metodológicas en la docencia con el objetivo último de alcanzar la calidad educativa. Así pues, si en el sistema tradicional el docente tenía por función la transmisión del conocimiento, en un sistema de calidad se

orienta hacia la promoción del aprendizaje (BOUHUIJS, P.A.J., 2011, 22). En consecuencia, los conocimientos, habilidades y capacidades que se requerirán para desplegar la actividad serán también distintas. En estas circunstancias es obvio que se necesitará el impulso de un cierto desarrollo profesional porque no todos los actuales docentes -ni siquiera los más motivados o comprometidos con el cambio- las poseen. Y ya hay en la actualidad algunos institutos de desarrollo docente de las universidades que están llevando a cabo acciones de este tipo. No es tarea nada sencilla porque las convicciones acerca del rol del docente y las funciones a desempeñar están fuertemente arraigadas en el cuerpo docente y es difícil desprenderse de ellas. La mayoría de docentes han sido educados en el sistema tradicional de aprendizaje desde su más tierna infancia. La excelencia en la docencia convencional, alcanzada con buenas exposiciones orales, seminarios brillantes y apasionantes rondas de visitas clínicas, es motivo de reconocimiento y base de su reputación académica (BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M., 1980).

Ante esta situación, Barrows (BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M., 1980) afirma que el desarrollo profesional docente requiere múltiples enfoques. Por un lado, es preciso contar con personal motivado y para ello hay que crear espacios y oportunidades con el fin de propiciar esa motivación. Por otro lado, este personal debe adquirir conciencia de las habilidades de las que carece y que debe desplegar en el nuevo entorno educativo. Pero la tarea formativa no se detiene ahí y no se limita a uno sólo de los agentes implicados<sup>10</sup>. Docentes y discentes necesitan saber qué va a exigírseles en la nueva situación, y comprender por qué, cómo y para qué se plantea la innovación de referencia. La comunicación debe ser extensa y transparente. Los posibles escenarios ensayados para desarrollar estas prácticas van desde talleres específicos de formación de varios días de duración y visitas educativas a centros dónde se llevan a cabo estrategias innovadoras, hasta la celebración de reuniones departamentales y de centro para discutir las cuestiones implicadas y cómo éstas van a proyectarse en su práctica docente. El objetivo de todo ello es crear un “conflicto cultural” que pueda ser gestionado directamente y lo más inmediatamente posible. Como afirman los citados autores, la innovación no se mueve por sí misma, sino que requiere el ejercicio de presiones, tanto internas como externas.

---

<sup>10</sup> La situación creada por la pandemia sufrida en los últimos meses ha obligado a las universidades a aplicar un modelo de docencia denominada “mixta” o “híbrida” en la que una parte sustancial se lleva a cabo a través de plataformas digitales. Ello ha puesto de relieve la necesidad de trabajar en nuevos entornos de aprendizaje, en los cuales es preciso el desarrollo de competencias digitales. Sobre el tema, puede verse RUÉ, J. (2015).

Pretender que con una simple presentación comentada en línea se consigue una formación y se resuelven los problemas es poco realista y mucho menos si el cuerpo docente tiene que lidiar con grupos numerosos de estudiantes en tiempo de pandemia.

## 7. El diseño curricular

Por lo que se refiere al aprendizaje del derecho, el diseño curricular impuesto por el plan Moyano<sup>11</sup> (1857) sigue presente en la configuración de los actuales estudios de grado en derecho y del máster de acceso a las profesiones de abogado y procurador.

Por lo que se refiere al aprendizaje del derecho, el diseño de los planes de estudios en la universidad española corre parejo al advenimiento y posterior evolución del Estado liberal. Durante la primera mitad del siglo XIX no hay duda sobre el propósito o finalidad que persiguen estos estudios que no es otro que la capacitación para el ejercicio de la profesión de abogado. Esta es precisamente la denominación que adopta el título de reconocimiento de estos estudios<sup>12</sup>.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX pueden apreciarse ya algunos aspectos que indican un cambio de tendencia. La publicación de las Leyes Hipotecaria en 1861; la del Notariado en 1862; y la Ley Orgánica del Poder Judicial en 1870, crean los primeros cuerpos de funcionarios que deben hacerse cargo de los registros de la propiedad, notarías y juzgados y tribunales, respectivamente. La provisión de dichos cargos se realizará mediante una oposición que posee características comunes y propias para cada una de las actividades citadas. El estudio comparado de la evolución que sufren los planes de los estudios de derecho y los mal llamados “programas” de los temas de las oposiciones a los distintos cuerpos muestran la existencia de interrelaciones entre ambos. El impacto es indudable. A falta de investigaciones más profundas que evidencien el sentido de estas interrelaciones, puede afirmarse sin lugar a dudas que con el desarrollo de los cuerpos de funcionarios y la cobertura de estas plazas mediante el sistema de oposiciones el plan de los estudios de derecho sufre una progresiva “desprofesionalización” de sus contenidos, mientras que paralelamente se incrementa el número y extensión de las materias que son objeto de los temarios de ejercicio de las correspondientes oposiciones de acceso.

<sup>11</sup> Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid* núm. 1710, de 10 de septiembre.

<sup>12</sup> El artículo 21 del Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 que aprueba el denominado Plan Pidal dispone que “el que apruebe los cinco años primeros se graduará en Bachiller en jurisprudencia; y el que después de este grado curse y apruebe los otros dos años, podrá tomar el de Licenciado en la misma facultad, con cuyo título quedará autorizado para **ejercer la profesión de abogado** en toda la monarquía”.

Pese a que un alto porcentaje de estudiantes de derecho optan, al finalizar sus estudios, por el ejercicio de la profesión de abogado o procurador de los tribunales, el contenido, el diseño y el enfoque metodológico de los planes de estudio parece estar pensado para dirigir a los estudiantes hacia una futura preparación de oposiciones, aunque ello no está explicitado en ninguna parte y alimenta la convicción de que los estudios de derecho promueven una formación aparentemente “generalista”. Un error muy común, incluso entre las personas que se han visto sometidas a la preparación de una oposición y la han superado con éxito, consiste en confundir selección con formación, valorando muy positivamente esta última. Si algo aporta la oposición a la formación, lo hace en la peor forma posible, mediante la mecánica reiteración de un programa compuesto de soluciones preestablecidas sin concesión alguna a la inteligencia o a la duda metodológica, provocando una connatural predisposición al conformismo y a la rutina (ANDRÉS, 2009, 135). Lejos de fomentar el pensamiento crítico, la argumentación y el razonamiento jurídico, los actuales planes de estudios, herederos en buena medida de los anteriores, se limitan a proporcionar una formación basada en el aprendizaje memorístico de los contenidos y a fomentar un perfil neutro del jurista como un simple técnico, como un mero aplicador de las leyes. Lo que no se adquiere en los años de estudio universitario son las aptitudes necesarias para el análisis de los conflictos jurídicos con vistas a su resolución (FÁBREGA, 2011, 13) y la capacidad para mediar en los conflictos sociales, entre la ley y los ciudadanos, entre el poder público y la vida social, aptitudes y capacidades que conforman el perfil profesional del jurista.

Todo ello tiene poco que ver con la calidad. Biggs ya puso de relieve que “para obtener un aprendizaje de calidad era condición necesaria que existiera un alineamiento estructural entre los objetivos del programa, las actividades previstas para alcanzar estos objetivos y el procedimiento diseñado para evaluar los resultados del aprendizaje” (BIGGS, 2003).

La necesidad de trazar un perfil de salida de los estudios acompañado de las correspondientes competencias a alcanzar no es ningún sesgo ideológico, como falazmente afirman algunos<sup>13</sup>, sino una razón de coherencia que justifica la planificación

---

<sup>13</sup> Manifiesto “Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia” firmado por 1.402 profesores y estudiantes de Derecho de todas las edades y categorías, así como algunos otros profesionales. El texto íntegro del manifiesto puede consultarse en el blog del profesor Andrés Boix, disponible en <http://www.lapaginadefinitiva.com/aboix/?p=206>. Consulta realizada el día 21 de mayo de 2021. Aunque llevan razón los firmantes en algunas de sus críticas, yerran en el diagnóstico y no es admisible la defensa encubierta del aprendizaje teórico del derecho, en exclusiva. El aprendizaje del Derecho desde la práctica

misma de éstos para alcanzar un objetivo determinado. Más bien parece, al contrario, que si el objetivo no se define el camino a recorrer estará sometido a los vaivenes ideológicos de cada momento.

En la línea de configurar un perfil para el profesional actual, las profesoras Enzler y Navarro emprendieron un estudio limitado al sector legal de los negocios que, si bien no puede considerarse concluyente, sí destaca algunas tendencias que con el tiempo no han hecho más que acentuarse. Para las autoras, el mercado de los servicios jurídicos está en pleno cambio de paradigma. Cada vez existe menos diferenciación en la oferta y, paralelamente, un mayor incremento de la actividad competitiva. Por otro lado, la internacionalización de este mercado no cesa de ir en aumento. En este contexto de pluralidad cultural, política y multijurisdiccional, el perfil del operador jurídico adquiere un papel relevante, que al fin y al cabo va a ser el factor decisivo que marcará la diferencia. Los nuevos profesionales deberán saber adaptarse a diferentes entornos y comprender los aspectos sociales y políticos no sólo de un país si no de regiones geográficas. Deberán sentirse cómodos en entornos internacionales y ser capaces de trabajar con diferentes fuentes de derecho (ENZLER, S. y NAVARRO, E., 2014, 97).

Para poder dar satisfacción a estas necesidades, la educación superior tiene que reorientar su oferta formativa. No basta con formar profesionales con excelentes conocimientos técnicos en la materia. Los conocimientos técnicos son condición necesaria, pero no suficiente. La dimensión internacional de la profesión precisa de un alto desarrollo competencial y de conocimientos complementarios de los sujetos. En el plano de las competencias, junto a las vinculadas directamente con el aprendizaje de contenidos, como el análisis, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, o la autonomía y disposición para un aprendizaje permanente, la educación jurídica debería encontrar algún espacio para la inducción al desarrollo de otras competencias de mayor relación con el ejercicio profesional. En cuanto al aprendizaje de los conocimientos, los estudios de derecho deberían adoptar un enfoque menos dogmático y más práctico, que tuviera presente el contexto real de los conflictos sobre los que tiene que operar el profesional desde una perspectiva holística y transversal que pusiera de relieve la interrelación de las cuestiones implicadas en un problema. También se debería prestar

---

constituye actualmente un importante movimiento pedagógico con un enfoque metodológico propio y riguroso. Ver al respecto OGILVY (2007).

más atención a conocimientos complementarios sobre economía, sociología, relaciones internacionales o geopolítica.

Capítulo aparte merece el de las competencias digitales, tanto de docentes como de estudiantes. La irrupción de la tecnología en la educación y en la profesión es ya una realidad y, desgraciadamente, la situación de pandemia que estamos viviendo ha puesto de relieve el escaso desarrollo de estas competencias entre los agentes concernidos en el proceso educativo. Ni docentes ni estudiantes estaban preparados para afrontar un tipo de educación distinto al habitual. Pero si de algo puede servir la experiencia vivida, habría que plantearse algunas reflexiones. Pese a que las autoridades académicas insisten hasta la saciedad en destacar el carácter presencial de sus respectivas universidades, lo cierto es que la tecnología está ahí y, como recurso que es, puede prestar un auxilio de indudable valor a los procesos de aprendizaje. Universidades de prestigio, como Harvard, están utilizando ya plataformas digitales para impartir sesiones expositivas a estudiantes de todo el mundo, transformando el aula tradicional en un plató de televisión. Es una forma de difundir información (o de transmitir conocimiento), a bajo coste, entre un público numeroso. ¿Van a desaprovechar la oportunidad las universidades? ¿Vamos a necesitar otro tipo de profesorado, con otras competencias, adaptadas al medio? ¿Es posible utilizar la tecnología para realizar otras actividades?

Por otro lado, la inteligencia artificial está llamando ya a las puertas de los bufetes de abogados y no es descartable que lo haga también a las de las vetustas instituciones educativas, si no es que se cuele por los amplios ventanales de tan nobles edificios. Cuestiones tales, como la búsqueda de jurisprudencia, que acostumbran a realizar los estudiantes en prácticas en los respectivos despachos, no es descartable que se realice mediante procedimientos de inteligencia artificial, así como el diseño de escritos y documentos.

## **8. Algunas propuestas para mejorar la calidad**

### *8.1. Los proyectos educativos*

Desconozco que hasta la fecha las universidades de este país hayan impulsado proyectos educativos, tanto a nivel de centro como de la propia institución. ¿Cuál es el proyecto educativo de la UB? ¿La facultad de derecho, tiene algún proyecto educativo?

Es tarea urgente que los centros educativos definan su proyecto junto con la elaboración de un plan estratégico para llevarlo a cabo. Un proyecto educativo implica la definición

de objetivos, la estrategia metodológica que facilite alcanzarlos, profundos cambios curriculares, estructuras flexibles, buscando la transversalidad, la colaboración y la eficiencia, la obtención de los recursos necesarios para llevarlo a cabo (financieros y humanos) y el estrecho compromiso del profesorado con dicho proyecto.

### *8.2 Cursos de postgrado orientados a la profesionalización y la especialización*

La formación complementaria que necesitan los egresados en derecho para ejercer la profesión debería realizarse a través de actividades no regladas, que no implicaran la obtención de un título académico necesario para ejercer la profesión. Es preciso que el estudiante no se oriente por las calificaciones, sino por el aprendizaje de unos saberes que debe percibir como útiles para iniciar su andadura profesional. Los déficits formativos detectados por los oferentes de empleo deben y pueden cubrirse por las universidades a través de una oferta amplia y específica, en función de los recursos disponibles y de las necesidades de la demanda. Son múltiples las opciones posibles y muchas de ellas podrían ser también el espacio adecuado para el desarrollo de algunos conocimientos y habilidades profesionales señalados anteriormente, de los que actualmente los estudiantes carecen. Si desde el sector público de la educación superior no somos capaces de hacerlo, alguien habrá que lo hará, porque las necesidades existen.

28

Uno de los objetivos que debería perseguir la oferta formativa podría ser el diseño de un curso orientado a la capacitación de los egresados para crear su propio negocio. La puesta en marcha del máster de acceso a la abogacía ha puesto al descubierto las dificultades que los jóvenes egresados tienen para abrirse camino en el mundo profesional. A los déficits formativos ya enunciados hay que añadir la tendencia a cubrirlos mediante un enfoque “corporativo” que es el que predomina en el seno de los grandes despachos profesionales. Por desgracia, este enfoque, en la medida en la que actúa como filtro selectivo, no es capaz de dar respuesta adecuada a las demandas de la sociedad y, por supuesto, no satisface las expectativas de todos los futuros profesionales.

Estas demandas han sido lamentablemente descuidadas. En las ferias ocupacionales organizadas por los centros educativos están siempre presentes los grandes bufetes y consultorías que desplazan a sus responsables de recursos humanos para “captar talento”, a la par que ofrecen su propia “formación corporativa”. Pocas veces aparecen formatos alternativos de ejercicio profesional y cuando lo hacen ocupan un lugar muy marginal. Nunca he visto invitado a un ex egresado autónomo -que los hay- impartiendo un taller o, simplemente, contando su experiencia.

En cambio, es posible dar cobertura a estas necesidades mediante la fórmula de las incubadoras jurídicas (*legal incubators*). Se trata de una iniciativa exitosa que surgió en los Estados Unidos como respuesta a distintas necesidades, entre las que se cuenta el descenso en la tasa de ocupación y el general reconocimiento del déficit de formación en habilidades profesionales que acusan los recién egresados, y que se ha extendido a otros países (República Dominicana, India, Pakistán, entre otros), ya que se puede replicar fácilmente en todo el mundo sin apenas costes. La incubadora jurídica no es otra cosa que un programa de postgrado diseñado para proporcionar ayuda y dar soporte a los recién egresados de las facultades de derecho con el fin de poder iniciar su propia actividad profesional en solitario o crear un pequeño despacho junto con otro u otros compañeros. Los participantes en el programa reciben la infraestructura y la capacitación básica necesarias para iniciar su actividad y atender, simultáneamente, las necesidades de asistencia jurídica de la comunidad a un costo asequible.

Una incubadora jurídica proporciona un entorno de trabajo donde los jóvenes abogados pueden adquirir experiencia en su práctica profesional y en la gestión y manejo de esta práctica. En una incubadora, los abogados recientemente incorporados ofrecen servicios jurídicos con el acompañamiento, supervisión e instrucción de abogados experimentados. Una vez completado el programa, los jóvenes egresados son capaces de iniciar por su cuenta una actividad profesional sostenible, prestando sus servicios a los sectores más desfavorecidos de la sociedad por un módico precio.

### 8.3. *Las clínicas jurídicas*

Algunas universidades españolas<sup>14</sup> han iniciado movimientos en la dirección de ofrecer un entorno de aprendizaje que permita el desarrollo de ciertas habilidades profesionales, como es el caso de las llamadas clínicas jurídicas, en las que estudiantes de Derecho, bajo supervisión de docentes y profesionales, prestan asistencia jurídica a personas desfavorecidas o con escasos recursos. En definitiva, las clínicas jurídicas buscan ofrecer a los estudiantes una alternativa a la hora de aprender derecho, combinando esta formación con la de asistencia jurídica en determinados casos que tienen un interés social. Ahora bien, en el mejor de los casos y a diferencia de las incubadoras legales, estos programas de clínica jurídica están destinados únicamente a proporcionar un cierto conocimiento inicial o introductorio de la práctica profesional trabajando con casos reales

---

<sup>14</sup> Fueron pioneras la Universidad Carlos III (Madrid), la Universitat de Barcelona, la Universitat de València, la Universidad de Alcalá de Henares y la Universitat Rovira i Virgili, en Tarragona-Reus.

en el contexto de los estudios de grado, pero en ningún caso suministran herramientas suficientes para capacitar a los estudiantes para trabajar de forma autónoma o para crear su propio negocio. Sin embargo, la incipiente práctica profesional iniciada por el estudiante en la clínica jurídica de su facultad en un contexto de formación reglada es, sin duda, un antecedente ideal para su desarrollo posterior en un curso de postgrado.

El programa *dret al Dret* (lit., “derecho al Derecho”) es un proyecto de la facultad de derecho de la UB que agrupa una diversidad de clínicas específicas y en el que participan la universidad, entidades sociales, administraciones públicas, despachos profesionales y alumnos. Sus objetivos son: a) mejorar el acceso a los derechos de las personas y los colectivos que se encuentran en peor situación y b) mejorar la formación de los estudiantes.

Para alcanzar estos objetivos, se llevan a cabo una variedad de actividades que van desde las propias de la enseñanza reglada convencional hasta el asesoramiento en materias específicas, así como todas aquellas otras intervenciones que se estiman adecuadas.

Esta forma de trabajar apuesta por potenciar relaciones de aprendizaje, investigación y servicio en las que participan los diferentes actores sociales que comparten la lucha a favor de un modelo de sociedad democrática e igualitaria<sup>15</sup>.

#### *8.4. Una oficina de encuentro entre la universidad y la sociedad*

Debido a la preeminencia del enfoque científico en el sistema educativo se ha priorizado la investigación a la docencia. Las universidades suelen poseer algún tipo de infraestructura que promueve el acercamiento de la universidad a las empresas con el fin de transferir a la sociedad las innovaciones en investigación a través de la firma de los oportunos convenios de colaboración.

En cambio, este acercamiento no se produce, por lo general, en materia de innovación educativa. Las universidades desconocen los deseos y necesidades de la industria para la colocación del personal egresado e, inversamente, la industria ignora las acciones, actuales o potenciales, que se llevan a cabo en las universidades para definir un perfil profesional adecuado a estas necesidades. Ambos sectores necesitan dialogar y la existencia de una experiencia previa de transferencia del conocimiento en materia de

---

<sup>15</sup> <https://www.ub.edu/portal/web/derecho/dret-al-dret>. Consulta realizada el día 24 de mayo de 2021.

investigación, puede ser de gran ayuda para diseñar una infraestructura paralela en la inducción a la carrera profesional del personal egresado.

Actualmente existen ya experiencias en otros países, como la de la Universidad de Aalborg, en Dinamarca, que tienen por objeto establecer espacios de encuentro entre los distintos agentes implicados en el proceso educativo con el fin de incrementar su calidad y satisfacer las demandas sociales y de empleo.

## 9. Bibliografía

ANDRÉS, E. (2016), Recensión al libro de Dr. Laurence J. Peter y Raymond Hull. *El Principio de Peter*. Barcelona: Editorial Tribunal de Plaza & Janés. Sociología: 1992, *RED, Revista de Educación y Derecho*, núm 13, localizable en <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/15510/19026>. Consulta realizada el día 27 de mayo de 2021.

ANDRÉS, P. (2009), “Selección y formación inicial del Juez” en *El error judicial. La formación de los Jueces*, Fundación Coloquio Jurídico Europeo: Madrid, 2009, pág. 137 y siguientes.

BARROWS, H.S. (1980), en Barrows, H.S. & Tamblyn, R.M. (1980), *Problem-based Learning, an approach to medical education*. Springer Publishing: New York.

BIGGS, J., (2003), *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into higher Education and Open University Press: Buckinghamshire.

BONILLA, L. (2016), “Per què som hiperparees”, *Ara*, edición del día 31 de diciembre de 2016, (pág. 4).

BOUHUIJS, P.A.J. (2011), “Implementing Problem Based Learning: Why is it so hard?”, en *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 9, nº1. Número Monográfico. Número especial dedicado al Aprendizaje Basado en Problemas, (pp. 17-24).

CARDÚS, S. (2006) “Sólo lectura y mates”, *La Vanguardia*, edición del día 5 de abril de 2006, (pág. 23).

CARDÚS, S. (2021), “A favor de sacsejar la universitat pública”, *Ara*, edición del día 11 de mayo de 2021, (pág. 40).

ENQA (2005), *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, localizable en

[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report\\_579053.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf), consulta realizada el día 19 de mayo de 2021.

ENQA (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). (2015). Brussels, Belgium, localizable en [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf). Consulta realizada el día 19 de mayo de 2021.

ENZLER, S. y NAVARRO, E. (2014). “El abogado del siglo XXI”. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*. Vol 12, Número especial dedicado a la enseñanza del Derecho, (pp. 93-110). Localizable en <http://www.red-u.net>. Consulta realizada el día 21 de mayo de 2021.

FÁBREGA, C. (2011), “Los mecanismos de acceso a la carrera fiscal. Reflexiones sobre un modelo”, en *Revista de Educación y Derecho*, nº 3, (pp. 1-27), localizable en <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/54>. Consulta realizada el día 20 de mayo de 2021.

GALGANO, F. (1978), *La società per azioni. Le altre società di capitali. Le cooperative*. 3ª ed., Bolonia: Zanichelli.

GROSBERG, L. (2006), “How Should We Assess Interviewing and Counseling Skills?”, *International Journal of Clinical Legal Education* (2006), vol. 9, (pp. 57-71).

LEVINE, A. (1980), *Why innovation fails*. State University of New York Press: Albany.

MAS COLELL, A. (2006), “A vueltas con Bolonia”, *La Vanguardia*, edición del día 20 de abril de 2006, (pág. 25).

MAS COLELL, A. (2020), “El pla Pidal”, *Ara*, edición del día 8 de noviembre de 2020, (pág. 44).

OGILVY, J.P.; WORTHAM, L.; LERMAN, L.G.; ANDERSON, A.; BERRY, M.M. (2007), *Learning from Practice: A Professional Development Text for Legal Externs*. Thomson Reuters: New York.

RUÉ, J. & al. (2010), “Towards an Understanding of Quality in Higher Education: The ELQ/AQA08 Model as an Evaluation Tool”, en *Quality in Higher Education* (2010), vol. 16, nº 3, pp. 285-295.

RUÉ, J. (2015), *Entornos de aprendizaje digitales y calidad de la educación superior*. Editorial UOC: Barcelona.

TOWLE, A. (1998), “Overcoming the barriers to implementing change in medical education”, en: JOLLY, B. & REES, L. (eds.), *Medical education in the millennium*. Oxford medical publications: Oxford.

VICENS, L. (2021), “La ‘revolució educativa’ que prepara la Pompeu Fabra”, *Ara*, edición del día 8 de mayo de 2021, (pág. 16).