

AGAINST BOLONIA

AGAINST BOLOGNE

JUAN MANUEL DE FARAMIÑÁN GILBERT¹

Sumario: I. INTRODUCCIÓN. II. HAGAMOS MEMORIA: EL MODELO UNIVERSITARIO. III. LAS LUCES DEL PROYECTO. IV. SUS SOMBRAS. V. A MODO DE SÍNTESIS.

Summary: I. INTRODUCTION. II. REMEMBER: THE UNIVERSITY MODEL. III. LIGHTS IN THE PROJECT. IV. SHADOWS. V. SYNTHESIS.

I. INTRODUCCIÓN

Es verdad, y pido excusas, pues debía haber dicho simplemente “Contra Bolonia” y no haber utilizado este recurso, por demás algo *snob*, pero también debo confesar que lo he escrito *ex profeso* de este modo, pues el Modelo de Bolonia, tiene poco de Bolonia y mucho de “anglosajón” y lo digo así “*Against Bolonia*” para que se enteren, pues el modelo de la Universidad “continental”, y más aún “mediterránea” poco tiene que ver con aquél.

II. HAGAMOS MEMORIA: EL MODELO UNIVERSITARIO

Sin duda, la Universidad es una institución que ha conservado sus pautas fundacionales a los largo de sus siglos de historia, cuyo modelo se ha extendido por el mundo, y los títulos otorgados en sus primeros años de existencia, como lo eran el grado de bachiller, la licenciatura, el grado de maestría y el doctorado, han marcado los baremos del conocimiento. Con ello, no negamos la existencia de ensayos anteriores como la Casa de la Vida en Egipto, o la llamada Educación Superior romana o las Escuelas islámicas de sabiduría (Madrzas) como nos lo recuerdan Ebied y Young², pero el prototipo, tal como ha llegado a nuestros días, encuentra su simiente en el modelo organizativo de la universidad medieval. La propia expresión *Universitas*, si bien fue utilizada por diversas corporaciones medievales, su verdadero significado se entronca con el concepto de *universitas studii* o más concretamente en *universitas*

¹ Catedrático de Derecho Internacional Público, Titular de la Cátedra *Jean Monnet* y Director del Observatorio de la Globalización de la Universidad de Jaén.

² R. Y. EBIED, M. J. L. YOUNG: “Did the Arabs invent the university?”, *Times Higher Education Supplement*, may 1975.

magistorum et scholarium. Como señala Michaud-Quantin³, “*los aspectos corporativos, privilegios, estatutos, sellos y juramentos y las funciones y títulos de sus oficiales tienen una estrecha afinidad con las formas contemporáneas legales y organizativas*” de la actual Universidad.

En aquellos momentos liminares, se conformó, en Europa, un tejido de lo que se bautizó como *studium generalis*, determinándose tanto en Bolonia como en París un modelo de educación superior. Éste, floreció en las llamadas corporaciones o asociaciones de estudiantes de Bolonia o de profesores y estudiantes de París, que lograron, hacia el siglo XIII, libertades y privilegios especiales, entre los cuales resulta interesante destacar que la independencia fue la marca de estilo de la universidad. Surgió así un flujo de movilidad de estudiantes y profesores entre las distintas universidades europeas del medioevo, ya que los más destacados eruditos buscaban las mejores aulas para impartir su conocimiento y las corporaciones de alumnos tenían una gran influencia en la exigencia de la calidad. La autonomía universitaria, sus libertades y privilegios, fueron carta de reconocimiento de esta institución, hasta el punto de que en 1209 los profesores de la Universidad de Oxford, como reacción a las interferencias de las autoridades locales, se pusieron en huelga y no volvieron a dictar clases hasta 1214; y sólo lo hicieron cuando se les garantizaron a los profesores oxonienses las mismas libertades y privilegios que gozaban los profesores de la Universidad de París⁴.

Hoy, de nuevo, las universidades de París, Bolonia, y también en nuestro país Salamanca, vuelven a ser protagonistas de una refundación del antiguo modelo de *espacio común*, en una suerte de reencarnación de una vieja idea que ha quedado en el imaginario colectivo europeo y que, parece ser, vuelve con renovados bríos. Si bien, habrá que poner atención, primero, porque no estamos inventando nada nuevo y, segundo, porque la historia puede servirnos de referencia con el fin de evitar errores, ya que el actual, el Espacio Europeo de Educación Superior, es un modelo que presenta, como veremos a continuación, sin duda, luces, pero también sombras.

Hoy toda Europa converge hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en sí mismo, el proceso parece interesante, pues está pergeñando un espacio único de formación y enseñanza, que permitirá a los discentes y docentes moverse con mayor facilidad en el marco de la llamada Sociedad del conocimiento. Sin embargo, deberemos estar atentos, pues este E.E.E.S. se mueve sobre un delgado hilo donde, en cualquier momento, si no somos precavidos, podemos pasar de la convergencia al pensamiento único, aplastando, en la búsqueda de la homogeneidad, las particularidades y diversidades que han enriquecido, desde sus orígenes, a la cultura europea.

Preocupa, además, que el modelo se haya inspirado sobre los sistemas de enseñanza anglosajones, no porque intrínsecamente sean malos, que no lo son en su

³ P. MICHAUD-QUANTIN: *Universitas. Expresión du mouvement communautaire dans le Moyen-Age Latin*, París, 1970.

⁴ R. W. SOUTHERN: *Robert Grosseteste. The Growth of an English Mind in Europe*, Oxford, 1986, p. 56.

contexto adecuado, sino porque los pensadores neohegelianos del fin de la historia, pretenden deslizar sus esquemas intelectuales desde los Estados Unidos al resto del mundo: desde el sistema de créditos, al nuevo modelo de los masters, o el rigor del mercado que va a determinar cuáles son las Universidades de primera, más por su capacidad de colocación que por su acceso al Conocimiento.

Esa no fue la Universidad que diseñaron nuestros ancestros en la Cuenca del Mediterráneo cuando pensaron en la libertad, la diversidad y la sabiduría, y por ello, utilicemos la razón para custodiar estos valores frente a la tendencia unificadora que puede penetrarnos sin que nos demos, apenas, cuenta. Todos, sin duda, pretendemos una Universidad de calidad, pero no determinada por el mercado sino por la “calidad” de sus componentes.

Cuando el 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firman la Declaración de la Sorbona instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior que se formalizará con la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999⁵, se estaba produciendo una suerte de metempsicosis de una vieja idea que había alboreado en la Bolonia del siglo XI. Fue el poeta Giosuè Carducci quien en 1888, con ocasión del octavo centenario de esa Universidad, destacó la importancia simbólica de Bolonia como “madre de las universidades europeas”, lo cual dio lugar, en el siglo XIX, a una proliferación de publicaciones sobre la solera universitaria en Europa, recordando la antigüedad y el entramado de *studium* que representaron las Universidades de Oxford, Montpellier, Salamanca, París hacia el siglo XIII y, más tarde, Roma, Colonia o Maguncia hacia el XIV y XV. Lo que lleva a decir a Walter Rüegg⁶ que “la universidad es una institución europea; en realidad, es la institución europea *par excellence*”, apoyándose para realizar esta afirmación en una serie de razones que le inducen a indicar que se trata de una creación de la Europa medieval, ya que entonces se crea, como ya apuntábamos, una comunidad de profesores y alumnos a los que se han concedido ciertos derechos “tales como la autonomía administrativa, la elección y realización de los *curricula* (materias de estudio) y de los objetivos de investigación, así como la recompensa de los títulos reconocidos públicamente”⁷.

Como decía, esta idea que nace con la Declaración de la Sorbona, en la sede de esta institución universitaria emblemática fundada en 1257 por Robert de Sorbon, en la que se acuerda instar al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior”. La respuesta a este envite se producirá con gran diligencia. Pronto se celebrará una reunión en la ciudad de Bolonia, no estrictamente comunitaria, pues participan en ella los Ministros de Educación de un total de 29 Estados europeos, y que dejará como resultado la Declaración de Bolonia, de 19 de junio de 1999. Esta Declaración establece las bases para un “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, orientado al incremento del

⁵ En este caso, suscrita por treinta Estados en una gama más amplia que engloba a países de la Unión Europea, del Espacio Europeo de Libre Comercio y los. Entonces, países del Este y Centro Europa.

⁶ W. RÜEGG: “La Universidad como institución europea”, *Historia de la Universidad en Europa*, ed. Universidad del País Vasco, Bilbao 1994, p. XIX.

⁷ *Ibidem*, p. XIX.

empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Debemos retener que el Espacio Europeo de Enseñanza Superior se organiza conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación que se dirigen hacia los siguientes seis objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante, entre otras medidas, la implantación de un Suplemento al Título;
- La adopción de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales, de grado y postgrado. El título del programa de grado habrá de tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo, mientras que el segundo estará encaminado a la obtención de un Master y/ o Doctorado;
- La adopción de un sistema de créditos común, el ECTS;
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables;
- La promoción de la dimensión europea en la educación superior;
- La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Además, el acuerdo de Bolonia prevé como fecha final de su implantación el año 2010, así como la celebración de reuniones bienales de seguimiento que han servido hasta el momento para que se incorporen al proyecto otros once Estados más. Las primeras se han celebrado en Praga (2001), en Berlín (2003) y en Noruega (2005) y así sucesivamente.

Como señalaba, la propuesta de Bolonia para la estructura de los estudios universitarios se basa en la instauración, en todas las Universidades, de dos ciclos, un primer ciclo de grado (que refundiría las actuales diplomaturas y licenciaturas), con una duración mínima de tres años y que deberá tener un valor específico en el mercado de trabajo europeo, y un segundo ciclo de posgrado y/o Doctorado.

Si desde las Universidades queremos acometer este proceso con éxito, será necesario que conozcamos muy bien cómo funciona este proyecto y cuáles son sus ventajas y también cuáles son sus inconvenientes, sobre los que no debemos tropezar. Pues como señala el profesor Sergio Llebaría Samper⁸, al hablar del proceso de Bolonia como “*un caso de simulación*”, se pregunta, “¿Y si el cambio no es realmente lo que se anuncia y predica? ¿Y si la finalidad del cambio es otra? De todo puede dudarse, y más cuando la propaganda oficial e institucional gusta de recrearse más en declaraciones, documentos y fotografías, que en hechos y realidades. Si los profesores vamos a ser los mismos, si los alumnos también van a ser los mismos (en cantidad y calidad), y si los medios e infraestructuras a penas varían –adaptándose-, no es disparatado preguntarse

⁸ S. LLEBARÍA SAMPER: *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Ed. Bosch Formación, 2009, pp.300-301.

por el alcance del cambio, y tampoco preguntarse por el alcance del cambio que suponen las autoridades. ¿Persiguen realmente lo que dicen perseguir?”.

III. LAS LUCES DEL PROYECTO⁹

Como ha señalado el profesor Prieto de Pedro¹⁰, al referirse al Espacio Europeo de Educación Superior, “posiblemente sea una de las propuestas llamada a tener una mayor trascendencia en la historia de la Universidad europea”. Es encomiable la idea que se vierte en la Declaración de Bolonia (1999) de crear un Espacio Europeo basado en los principios de calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación, siguiendo las pautas establecidas en la Declaración de la Sorbona (1998) que abría un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa. Al tener estas declaraciones un tono político, si bien enuncian unos objetivos y unos instrumentos para lograrlos, no establecen unos deberes jurídicamente exigibles, sino que se limitan a fijar un plazo en el horizonte de 2010 y a señalar unas fases bienales de concreción y seguimiento; en las que se ha ido ampliando, progresivamente, el número de Estados implicados¹¹. Todas ellas se reúnen a nivel ministerial, adoptando los Ministros de Educación sendos Comunicados en los que se respalda las distintas actuaciones realizadas en la consecución del Espacio Europeo.

Quizás, como ha señalado la profesora Paz Andrés Sáenz de Santa María¹², sea la búsqueda de la calidad el gran acierto de este Espacio Europeo, dado que en este contexto “la reforma que se está diseñando va a suponer cambios trascendentales porque afectará a cuestiones como la estructuración de las enseñanzas, los títulos y el propio sistema de enseñanza”.

El modelo quiere centrarse en asegurar el objetivo de la excelencia, pues tal y como se determina en el Mensaje de Salamanca (2001), que preludió la reunión de Praga, la calidad es el *pilar esencial* del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y ésta comprende, no sólo “la función docente e investigadora, sino también la dirección y la administración, la capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes así como la prestación de otros servicios además de los educativos”. Agrega, algo importante, al decir que “la calidad no basta con que se dé, hay que poder demostrarla y garantizarla para que la reconozcan y aprecien los estudiantes, los responsables y toda la sociedad del país, de Europa y del mundo”¹³. Por tanto, la Universidad debe estar atenta a estos

⁹ J. M. de FARAMIÑÁN GILBERT: “Luces y sombras del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Conferencia dictada en la Escuela Superior de Comunicación de Granada (ESCO)*.

¹⁰ J. PRIETO DE PEDRO: “El Espacio Europeo de Educación Superior. Algunas reflexiones críticas”, *Actas de las Vigésimas Jornadas de la AEPDIRI* (2003), Ed. B.O.E., 2005.

¹¹ La primera conferencia de seguimiento tuvo lugar en Praga (República Checa, 2001), la segunda en Berlín (Alemania, 2003) y la tercera en Bergen (Noruega, 19-20 de mayo de 2005).

¹² P. ANDRÉS SÁENZ DE SANTA MARÍA: “El objetivo de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: una reflexión sobre la perspectiva española”, *Actas de las Vigésimas Jornadas de la AEPDIRI* (2003), Ed. B.O.E., 2005.

¹³ Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca, 29-30 de marzo de 2001.

cambios si quiere converger con eficacia, éxito y competitividad al Espacio común del 2010.

IV. SUS SOMBRAS

Si bien el modelo presenta indudables aciertos, existen, también, ciertos ajustes que deberían tenerse en cuenta. En este sentido, y aunque parezca una *boutade*, habrá que reconocer, tarde o temprano, que todo el modelo se basa en un concepto de corte anglosajón. De manera tal que, desde el sistema de créditos, o la remodelación de las tutorías, hasta el cómputo en guarismos creditables de las horas de estudio del alumnado, se adaptan con mayor facilidad, por decirlo de algún modo, a la idiosincrasia centro-europea que a la mediterránea. Dificultades tendremos, y muchas, al adaptar el Crédito europeo al sistema educativo español. Se exige todo un cambio de mentalidad, no sólo en los estudiantes, sino también en los enseñantes, pero también, y esto es aún más complejo, un cambio de estructura, pues el modelo que establece una tutela del alumno por parte del profesor y un seguimiento de su rendimiento académico, cercano a la evaluación continua, parece difícil de armonizar con el tamaño de nuestras Universidades. No en vano, el Informe Técnico sobre esta cuestión elaborado por el Grupo Técnico Nacional de Expertos¹⁴, indica que “Europa y sus universidades se enfrentan en la actualidad a un cambio social y cultural” que, sin lugar a dudas, va a resultar difícil; y agrega que, “las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto a los valores”.

Estamos hablando de un cambio de modelo, pues como ha señalado la Comisión de las Comunidades Europeas¹⁵ “las universidades europeas se han definido durante mucho tiempo en función de una serie de grandes modelos y, concretamente, el modelo ideal de universidad concebido hace casi dos siglos por Wilhelm von Humboldt en su reforma de la universidad alemana, modelo que sitúa a la investigación en el centro de la actividad universitaria y hace de ella la base de la enseñanza”. Sin embargo, agrega, en nuestros días las universidades tienden a distanciarse del modelo clásico y que se ha traducido en la aparición de instituciones más especializadas “concentradas en núcleos de competencias específicas”.

En esta línea, el modelo del Espacio Europeo de Enseñanza Superior se inclina hacia una dimensión más profesional y supeditada al mercado de trabajo. Si bien esto no es censurable, no puede pasarnos desapercibido un cierto sesgo que no potencia la investigación, sobre todo, como veremos enseguida en el marco de los estudios de grado, cuando se da preferencia a los reclamos del mercado laboral. La propia figura del *Suplemento Europeo al Título*, sin quitarle su mérito práctico, es un ejemplo de esta ponderación de la dimensión profesional al servicio del mercado, a través del cual se

¹⁴ El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico. Madrid, 15 de septiembre de 2002. *ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters* (Grupo Técnico Nacional de Expertos, Dra. Raffaella Paganini).

¹⁵ Doc. COM (2003) 58 final, Bruselas, 5/2/2003, p. 6.

implanta un “sistema de información unificado” anejo al título universitario de carácter personalizado en el que se reseñan las competencias y capacidades profesionales adquiridas sobre los estudios cursados. Se corre el peligro de comenzar a mimar modelos especializados de mínimos, que curiosamente contradicen los objetivos y criterios esbozados en las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia, ya que estos modelos reducidos (se habla de una duración mínima de tres años para los estudios de grado) se oponen a los reclamos de calidad y excelencia. Otra vez, la antigua polémica de las universidades medievales entre el *bíos theoretikós* y *bíos praktikós* entre la investigación científica y su utilidad social, donde a mi entender la clave está en no despreciar ninguna y hacer de ambas un modelo simbiótico.

Volvamos sobre la Declaración de Bolonia. Como ya he señalado, en ella se establece la adopción de un sistema de estudios basado en dos grados, el grado y el postgrado (siendo el primer ciclo los estudios de grado y los de postgrado divididos en dos ciclos, que corresponden al grado Master y al Doctorado). En esta línea, indica el profesor Sánchez Rodríguez¹⁶, que, éste, “es el primer obstáculo a superar y el más serio, del futuro Espacio, (...) ya que cada uno de los ciclos suscita complejos problemas específicos para adaptar la situación actual a la futura”. En este marco, el título de grado busca, como he señalado, obtener un valor específico en el mercado de trabajo, dejando los esfuerzos de un mayor rendimiento investigador al título de postgrado encaminado a la obtención de un Master y en su caso un Doctorado. En el primer ciclo, la obtención del título de grado (que refundiría las actuales diplomaturas y licenciaturas) con una exigencia mínima de tres años reduce, a mi entender, en exceso, insisto, la formación universitaria de calidad. En fin, esto tampoco es nuevo, ya que en la universidad medieval el grado de Bachiller (el *Baccalarius*) como culminación de la primera etapa de la preparación académica, no certificaba nada más que el derecho a servir como aprendiz en un determinado arte y los grados de Maestro y Doctor eran los que daban testimonio de capacidad¹⁷. Sin embargo, esta deriva puede resultar muy peligrosa pues, otra vez siguiendo el modelo anglosajón, se corre el riesgo de generar *Colleges* y *Universities*, degradando a *Colleges*, universidades que eran consideradas como tales dentro del modelo continental y que, por el “efecto del grado” debiliten su catalogación, pasando a ser consideradas como universidades “de segunda”. Un lance, que en el nuevo modelo tendrán que enfrentar, sobre todo, las universidades más jóvenes y las más pequeñas.

En estos momentos, las universidades españolas se encuentran sometidas a un intenso proceso de remodelación, enormemente complejo y con consecuencias de largo alcance, por lo cual los universitarios no podemos ni debemos estar ajenos a este proceso.

¹⁶ L. I. SÁNCHEZ RODRÍGUEZ: “Venturas y desventuras del Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, *Actas de las Vigésimas Jornadas de la AEPDIRI* (2003), Ed. B.O.E., 2005.

¹⁷ J. VERGER: “Profesores”, *Historia de la Universidad en Europa*, Ed. Universidad del País Vasco, Bilbao 1994, p.167.

Como con acierto ha señalado el profesor Francesc de Carreras¹⁸, “Lo que hoy se entiende por ‘Plan Bolonia’ es, en sentido estricto, el proceso que se inició mediante una reunión en dicha ciudad de representantes de Educación de diversos Estados europeos en la que se aprobó una Declaración sobre cooperación educativa en enseñanza superior y que ha dado lugar a diversos acuerdos posteriores. Ahora bien, en el lapso de tiempo transcurrido entre la Declaración y la actualidad, casi diez años, los distintos países –entre ellos España- han realizado reformas universitarias derivadas del Plan de Bolonia junto a otras que nada tienen que ver con el mismo”. Esto es indicativo de lo que está ocurriendo en la supuesta reforma de la Universidad española, donde se están “colando” reformas que nada tienen que ver con el modelo de Bolonia.

No se me escapa el hecho de que, como ya he apuntado, el Proceso de Bolonia, tiene partes positivas, y coincido con los profesores Díez-Hochleitner y Rodríguez de Santiago¹⁹ cuando apuntan que “lo más relevante del cambio no hay que buscarlo en lo ‘que’ se enseña, sino en ‘cómo’ se enseña”, es decir, en *la metodología docente*. No obstante, conviene señalar que en estos momentos, en España, no todo lo que se integra como parte del Proceso de Bolonia resulta acorde con él y se han “adherido” otras novedades que nada tienen que ver con el proyecto bolonio en sí mismo.

Deberán definirse las titulaciones a ofrecer, homologables en toda Europa, lo cual implica no pocos cambios de conceptos y de definiciones curriculares. Habrá, por ejemplo, licenciaturas de segundo ciclo que pasarán a ser estudios de posgrado (master), licenciaturas de cinco años que se reducirán a cuatro, con la consiguiente adaptación de planes de estudios. Otra de las consecuencias que ya se están percibiendo es la mayor autonomía de los estudiantes para confeccionar su currículum académico, mediante la transversalidad de créditos.

V. A MODO DE SÍNTESIS

1. Preocupa que el modelo se inspire en el esquema anglosajón ya que los pensadores del “fin de la historia”, pretenden deslizar sus esquemas intelectuales al resto del mundo.
2. Todo ello nos hace pensar que la crisis y el deterioro que vive la Universidad española puede salir a flote con un golpe de timón escorando hacia el EEES y, sin embargo, parece, más bien que estamos ante una *reformato in pejes* de la que una vez dentro ya no podemos salir, imbuidos de un modelo que resulta “extranjero” a la idiosincrasia de la Universidad española.
3. Por otra parte, el llamado proceso de Bolonia parece presentar la tendencia a reducir la cultura universitaria a motivaciones meramente mercantiles, es decir

¹⁸ F. DE CARRERAS: “A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, abril 2009, p.6.

¹⁹ J. DÍEZ-HOCHLEITNER y J. M. RODRÍGUEZ DE SANTIAGO: “El Proceso de Bolonia y los nuevos planes de estudio de Derecho”, *El Notario*, enero-febrero, 2009, pp. 62-66.

que respondan a la ley del mercado, olvidando por completo la necesaria formación global y universal que corresponde a tan alta casa de estudios. Con Bologna, se trata de establecer un sistema educativo sumamente burocratizado, lo que implica una degradación del modelo tradicional, que mal que bien siempre ha funcionado, con acertado rigor académico y científico.

4. En el marco de los estudios de Derecho, el prof. García de Enterría y numerosos juristas han elaborado un Manifiesto “Saquemos los Estudios de Derecho del Proceso de Bologna”, con el fin de concienciar a la opinión pública y al mundo jurídico sobre los peligros que entraña este proceso para la formación jurídica que supondrá, con toda probabilidad, una degradación en su formación. Tal como señala el Manifiesto: “El proceso de reforma de los planes universitarios conocido como proceso de Bologna puede suponer para los estudios de derecho en nuestro país un paso atrás, seguramente irreversible, que determinará la degradación de las profesiones jurídicas y el empequeñecimiento de la aportación de los juristas a la organización de la convivencia y la estructuración de la sociedad española del siglo XXI. El daño que tal retroceso ocasionará a la construcción de las instituciones y la articulación de las relaciones entre ciudadanos y poderes públicos no puede ser pasado por alto. Nos sentimos por ello en el deber de hacer una seria advertencia a la comunidad universitaria y a la autoridad educativa, y solicitar con toda firmeza que los estudios jurídicos sean excluidos del proceso de Bologna y tratados con el rigor que su importancia requiere. (...) Las primeras experiencias del proceso de Bologna aplicado al derecho han sido en algunos países tan desastrosas que han determinado su abandono. El más admirado entre nosotros desde el punto de vista de estos estudios, Alemania, simplemente ha declinado la invitación europea a unirse a la aventura”.
5. No deja de llamar la atención que países de larga tradición universitaria como Alemania o Francia o Italia, por citar algunos, miran con gran reticencia su ingreso en el proceso de Bologna.
6. No todas las reformas que se están operando en las Universidades españolas, a pesar de llevar el apelativo bolonio no lo son, ni tienen que ver con el modelo de Bologna. Como bien señala el profesor García Amado²⁰, “¿es responsable Bologna de tanto caos y de semejante desorientación? Seguramente no. La responsabilidad hay que ponerla en las autoridades políticas, del Estado y las Comunidades Autónomas, y en las autoridades universitarias que improvisan continuamente y se dejan llevar por apresuradas consignas e intereses más que discutibles, en medio de ampulosas retóricas...”.
7. Preocupa que estos brotes la orientación anglosajona, desvirtúen por completo las relaciones de España y Portugal con el mundo universitario iberoamericano,

²⁰ J. A. GARCÍA AMADO: “Bologna y la enseñanza del Derecho”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, abril 2009, p.53

pues como bien dice el profesor Christian Baldus²¹, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Ruperto Carola de Heidelberg, quien desde Alemania, nos incita a la reflexión a los ibero-pensantes, diciendo que “Europa (continental) tiene todo el interés de seguir comunicándose jurídicamente con Iberoamérica, por supuesto en español (y portugués). (...) En este contexto es más que dudosa la idea de un ‘*Tuning America Latina*’ que pretende exportar algo que ya en Europa no funciona a países que pueden fácilmente entroncar con las mejores tradiciones ibéricas. (...) Es aquí donde el Continente se juega su futuro”.

8. Esa no fue la Universidad que diseñaron nuestros ancestros inspirada en la libertad, la diversidad y la sabiduría. No nos dejemos fascinar, converjamos, sí, pero con cautela, ya que, en la Universidad que es la casa del pensamiento, como dijo Jefferson “una opinión equivocada puede ser tolerada, siempre que la razón tenga libertad para combatirla”.

Como ya señaló, el malogrado maestro, Francisco Tomás y Valiente en su discurso de investidura como Doctor *honoris-causa* de la Universidad de Salamanca, y con quien coincido totalmente, “la Universidad es y debe seguir siendo muy tradicional, profundamente sospechosa y algo inútil”²².

²¹ CHR. BALDUS: “Calidad: ¿para qué, para quién? (una perspectiva alemana y continental sobre el proceso de Bolonia”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, abril 2009, p.19.

²² Citada en *El Mito de la Autonomía Universitaria* de F. SOSA WAGNER, Editorial Thomson-Civitas, Cuadernos Civitas, Madrid, 2004, p. 74.

AGAINST BOLONIA

Resumen: Se trata de un análisis crítico sobre el llamado Proceso de Bolonia que, demasiado inspirado en el modelo universitario anglosajón, puede llegar a influir negativamente sobre el modelo universitario continental, sin que por ello se nieguen los perfiles aceptables que el mismo posee.

Palabras clave: Proceso de Bolonia. Modelos universitarios.

AGAINST BOLOGNE

Abstract: We make a critical approach to the Bologna process, which is inspired in the Anglo-Saxon model, prevailing upon the Continental University model. This influence is considered negative, although it keeps some positive aspects.

Keywords: Bologna process. University models.