

## UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD: EL DERECHO ROMANO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

**Consuelo Carrasco García**

*Profesora Titular Interina (Habilitada LOU) de Derecho romano.  
Universidad Carlos III de Madrid*

### RESUMEN:

Como preámbulo a un análisis acerca de qué sea el Derecho romano, su objeto y objetivos, se ofrece una reflexión sobre el contexto en el que estas preguntas se formulan: la Universidad española del año 2007, inmersa en el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. Se trata de alertar acerca de los cambios estructurales y metodológicos que este proceso va a llevar consigo incidiendo en la singular importancia de los primeros, pese a que hasta ahora, por parte de todas las instituciones, se haya prestado más atención a los metodológicos o docentes. Son realmente los cambios estructurales los que pueden conducir a una nueva concepción de la Educación Superior y, en consecuencia, de la Universidad. Por otra parte, llamados como docentes universitarios del siglo XXI a formar no a meros juristas nacionales, sino a juristas europeos, se aborda la cuestión de cuál pueda ser el papel que una materia histórica como el Derecho romano pueda tener en la formación de ese jurista en ciernes al que parece demandársele como cualidad principal la de la versatilidad, tanto en sus conocimientos jurídicos como en sus actitudes vitales.

**Palabras clave:** Sociedad profesionalizada – Universidad – Derecho romano – Espacio Europeo de Educación Superior – Cambios estructurales y cambios metodológicos.

### ABSTRACT:

As a preamble to an analysis about what Roman law is, its content and its objectives, we will offer a reflection on the context in which these questions are formulated: the Spanish university in 2007 immersed in the process of building a European Higher Education Area. It deals with alerting us to the structural and methodological changes that this process will bring about, stressing the unique importance of the first, in spite of the fact that until now all of the institutions have paid more attention to the methodological and teaching changes. In reality, the structural changes are the ones that can lead us to a new conception of Higher Education and, consequently, of the University. On the other hand, the university professors of the 21<sup>st</sup> century have been called to train not merely national jurists, but European jurists. We will tackle the question of what the role of a historical subject like Roman law should be in the training of these blossoming

legal scholars whose principle quality must be versatility in both their legal knowledge and their life attitudes.

**Key words:** Professionalized Society – University – Roman Law – European Higher Education Area – Structural changes – Methodological changes.

## ***Universidad y sociedad: el Derecho Romano ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)\****

¿Qué es lo que estudiamos?, ¿desde cuándo y hasta cuándo?, ¿cómo lo hacemos?, ¿por qué? Estas son las cuestiones esenciales a las que ha de responder un romanista a la hora de determinar cuál sea el objeto y objetivos de su investigación y consecuente docencia.

Ahora bien, siendo éstas preguntas que muchos antes se han hecho, en esta ocasión son formuladas en el año 2007, y eso hace preciso realizar una referencia al particular contexto en el que ha de hacerse la reflexión.

En efecto, la respuesta a estas cuestiones, especialmente respecto de asignaturas de tan amplio recorrido histórico como la nuestra, no puede ser intemporal o, aun siéndolo, cada época exige que dichas reflexiones se hagan a la luz de las características de la sociedad a la que pertenece el docente y aquellos a quienes pretende formar.

Esto enlaza irremediamente con la cuestión, tantas veces debatida, de cuál sea la misión de la Universidad. Es lugar común a la hora de abordar esta espinosa cuestión comenzar diciendo, como ya lo hiciera Ortega<sup>1</sup>, que la Universidad debe analizarse encuadrándola en el contexto de la vida social, pues ella misma es “un trozo de vida”.

Así como es generalmente aceptada la idea de que nunca existió mayor penetración entre la institución universitaria y la sociedad para la que ésta rigió que en la Edad Media (s<sup>o</sup> XI), en el momento mismo de su nacimiento coincidente con la aparición de la burguesía y la idea de cristiandad y, muy especialmente, en el s<sup>o</sup> XIII<sup>2</sup>. El Renacimiento, con la creación de los Estados nacionales y la Reforma protestante, habría supuesto una ruptura de esa unidad espiritual. A la decadencia de la institución, al menos en el continente europeo, habrían contribuido poderosamente las tendencias políticas absolutistas vigentes en Europa desde ese momento, por haber privado a la Universidad de su independencia originaria<sup>3</sup>.

El siglo XIX, por el contrario, marca el paso a la Universidad moderna, ansiosa por satisfacer los fines que la sociedad espera de ella, fines que, como dice Latorre, “no es fácil reducir a una idea central”<sup>4</sup>, razón por la que se han identificado con una

\* Las presentes páginas se corresponden con el primer epígrafe del Proyecto Docente e Investigador que presenté al concurso oposición por el que, con fecha de 25 de octubre de 2007, obtuve la habilitación como Profesora Titular de Universidad en la disciplina de Derecho romano (*Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. Habilitación nacional para el cuerpo de Profesores Titulares de Universidad. Área de conocimiento Derecho romano. Código de habilitación: 2/180/2006). El mencionado epígrafe versaba sobre: *Contexto para la reflexión: Universidad y Sociedad. El Espacio Europeo de Educación Superior: Una referencia imprescindible*.

1 J. ORTEGA Y GASSET, *La misión de la universidad*, Revista de Occidente, Madrid, 1936. En 1998 la Fundación Universidad – Empresa, con motivo del veinticinco aniversario de sus encuentros interuniversitarios universidad-sociedad, publicó *La misión de la universidad* de Ortega, prologada por V. Ortega – entonces Director General de Universidades de la Comunidad de Madrid –, quien en dicho prólogo afirmaba su deseo de que la lectura de esta obra fuese requisito indispensable para los concursos de profesorado. J. ORTEGA Y GASSET, *La misión de la universidad*, Fundación universidad-empresa, 1998.

2 A. LATORRE, *Universidad y sociedad*, Barcelona, 1964, p. 20.

3 F. AYALA, “Universidad y sociedad de masas”, *La Torre. Revista General de la Universidad de Puerto Rico*, 1957, pp. 11-20.

4 A. LATORRE, *Universidad y sociedad ...*, cit., p. 19.

función u otra según los países y las concretas coyunturas socioeconómicas por las que éstos atravesaban.

Así, se ha pasado de sostener como fin principal de la Universidad la educación liberal, entendiendo por ésta el conjunto de conocimientos y disciplina intelectual que un hombre ha de tener como tal hombre con independencia de su concreta actividad profesional o especialización (Cardenal Newman, 1852, Universidad de Oxford); a considerar la Universidad como corporación al servicio de la ciencia, de modo que su fin principal sea la investigación (Humboldt, 1910, Universidad de Berlín); a entender, en un intento de superar el mencionado modelo alemán –que, en opinión de algunos, no condujo sino a “la barbarie de la especialización”<sup>5</sup>, que el fin de la Universidad es la transmisión de la cultura, entendiendo por tal el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee (Ortega, 1930)<sup>6</sup>.

Estos son sólo algunos de los ejemplos más significativos que la historia más reciente nos ofrece. Ahora bien, ¿qué podemos decir del momento presente?

Vivimos en una sociedad impregnada, como advierte Fioravanti<sup>7</sup>, por el nuevo dominio cultural del saber técnico-económico. Una sociedad en la que el avance de la tecnología y las constantes reformas del mercado laboral exigen del profesional una gran especialización a la par que flexibilidad y predisposición para una formación continua; todo ello, evidentemente, en aras de lograr la competitividad productiva, pues nos vemos inmersos en un modelo sociocultural que identifica, la mayoría de las veces, el desarrollo con el avance tecnológico y el crecimiento económico, al margen, en muchas ocasiones, de cuestiones éticas. Un sistema en el que, cada vez más, consumo equivale a bienestar; en el que se confunde cantidad con calidad, y en el que, además, todo funciona a un ritmo tan vertiginoso que se hace imposible la reflexión para valorar si los proclamados avances son realmente tales.

Se trata de un modelo sociocultural en el que el conocimiento hace tiempo que dejó de ser un valor en sí mismo para, en una visión utilitarista, reducirlo a bien de consumo que sólo interesa siempre que se obtenga de forma rápida y con poco esfuerzo; y en la medida en que el mismo resulte útil a corto plazo, como inversión que ha de ser rentabilizada.

Se trata, por otra parte, de una sociedad cuyos confines no son los del propio Estado nacional, sino que ésta se halla inmersa en el característico proceso globalizador de nuestra época.

Ahora bien, éste no es, en verdad, un diagnóstico nuevo. Sin que se tratase de ningún Julio Verne, pero demostrando una agudísima clarividencia, ya en 1964 Latorre apuntaba en su obra *Universidad y sociedad* muchas de estas transformaciones sociales, de las que necesariamente tendría que hacerse eco la Universidad; especialmente la profesionalización de la sociedad y la necesidad, en consecuencia, de que la Universidad formase a un grupo “cada vez mayor de especialistas y técnicos que habrían de enfrentarse a un mundo en continua evolución, y no vivir en los caminos trillados del profesional de antaño”<sup>8</sup>.

---

5 J. ORTEGA Y GASSET, *La misión de la universidad* ..., cit., pp. 37 y ss.; pp. 70 y ss.

6 A. LATORRE, *Universidad y sociedad* ..., cit., pp. 29 y ss.; pp. 47 y ss.; F. MICHAVILA-B. CALVO, *La Universidad española hacia Europa*, Madrid, 2000, pp. 32 y ss.

7 M. FIORAVANTI, “El papel de las disciplinas histórico-jurídicas en la formación del jurista europeo”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad*, 9 (2006), pp. 343-351.

8 A. LATORRE, *Universidad y sociedad* ..., cit., p. 48.

No obstante, junto a ésta, Latorre destacaba otra importante función de la educación universitaria, una labor de extensión cultural y proyección social: “*la educación general que pueda darse al margen de su aplicación profesional*”. Puesto que no podemos prever el futuro desarrollo de la ciencia y la técnica, decía, lo que debemos dar al estudiante no es tanto una suma de conocimientos determinados, cuanto la aptitud y preparación necesaria para que pueda en el futuro seguir esa evolución del saber. “*Lo importante del estudio universitario no es lo que se aprende en forma escolar, sino la capacidad que confiere para aprender en el futuro*”<sup>9</sup>.

En el momento presente, la Declaración de Bolonia suscrita en 1999 por los ministros de educación de 29 países europeos –en la actualidad 45–, con el propósito de lograr para el año 2010 la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), parece, *a priori*, estar inspirada en esos mismos principios. Esto es, intentar dar respuesta a los cambios que la nueva tecnificada y profesionalizada sociedad demanda, para lo que se hace necesaria una Universidad eficiente y competitiva a nivel mundial –especialmente respecto de los EEUU, esto no se le escapa a nadie<sup>10</sup>, si bien sin desconocer su tradición secular de centro de los saberes, y de la formación integral del ser humano.

Entre sus objetivos están, según reza la propia Declaración de Bolonia, el de poder disponer en el año 2010 de un sistema educativo europeo de calidad que permita a Europa fomentar su crecimiento económico, su competitividad internacional y su cohesión social, a través de la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida, así como su movilidad.

En la práctica esta propuesta comporta dos importantes cambios: de carácter estructural, uno; metodológico, el otro.

El primero va a implicar una nueva oferta de titulaciones en consonancia con las nuevas demandas profesionales del mercado, así como una reestructuración de las ya existentes.

En cuanto al aspecto metodológico, se impone un nuevo modo de docencia, al menos como novedoso se nos presenta, en el que el alumno ha de implicarse más en el proceso de su aprendizaje. Un nuevo modo de transmitir los conocimientos que, por otra parte, no son denominados como tales, pues en su lugar se habla de “competencias”, “destrezas”; el propio discente es considerado como el “capital humano”.

En fin, se hace empleo de una nomenclatura que ya nos pone sobre aviso respecto de alguno de los posibles peligros que la nueva reforma puede comportar. El principal el de que, de los distintos fines perseguidos (adaptación a los cambios tecnológicos, favorecer la movilidad, procurar una educación permanente o propiciar la cohesión social), se erija en protagonista el primero, trasladando a la Universidad los principios que rigen en la empresa y el mercado laboral, de modo que de los dos pilares que podrían considerarse básicos en una sociedad, la economía y la cultura, el primero se convierta en el central, absorbiendo al otro<sup>11</sup>.

---

9 A. LATORRE, *Universidad y sociedad ...*, cit., pp. 48; 64; 109; 113; 118.

10 Que las Universidades norteamericanas son más competitivas que las europeas lo demuestran los datos “en el año 2000 las Universidades europeas acogieron unos 450.000 estudiantes extranjeros, mientras que las norteamericanas atrajeron unos 540.000 en su mayoría de Asia. Además, las Universidades norteamericanas suelen retener más tiempo a los titulados en doctorado. Aproximadamente un 50% de los europeos que obtienen un título en Estados Unidos siguen viviendo allí varios años, o se quedan definitivamente y ello debido a que en Estados Unidos se facilitan más las oportunidades de empleo en sectores innovadores ...”. Vid. J. A. GARCÍA SUÁREZ, *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?*, Barcelona, 2006, p. 47.

11 Una contundente crítica a esta reforma de las Universidades de marcado carácter neoliberal se contiene en: L. DEL BUONO, C. GAUBERT, F. LEBARON, et al., *Universitas Calamitatum: Le libre noir des réformes universitaires*, Paris, 2003.

Pero vayamos paso a paso. Aun cuando sea de forma sucinta, quisiera hacer referencia a los hitos fundamentales de este proceso que puede conducirnos a un cambio radical en el modo de entender la Universidad y, en consecuencia, nuestra función. Y es que si se deja que esa ruptura entre “saber” y “saber hacer” que se da en la sociedad se imponga en la institución universitaria, ello va a afectar especialmente a las Facultades de Derecho en las que, como dice Fioravanti<sup>12</sup>, siempre se ha partido del principio de “unicidad de la ciencia jurídica”, de modo que no se concebía una formación práctica desligada de la imprescindible teoría.

Si los cambios se consolidan en el sentido al que apuntan, –que no digo que vayan a hacerlo, pues se trata de un proceso en construcción en el que los universitarios algo tendremos que decir –, las repercusiones para las materias histórico-jurídicas, como la nuestra, serían considerables.

El proceso de construcción del EEES forma parte de otro más amplio encaminado a lograr la total integración de los países miembros de la Unión Europea en una entidad supranacional, para lograr lo cual ya se han dado algunos pasos, aunque fundamentalmente circunscritos al terreno económico.

En materia de educación el detonante es, como ya todos sabemos, la Declaración de Bolonia de 1999 –si bien ésta tiene como base la *Magna Charta Universitatum* de 1888<sup>13</sup> –, la meta, el año 2010, en que se debería haber logrado ese Espacio Europeo de Educación Superior. Hitos en el recorrido son los encuentros bianuales para valorar los avances realizados y marcar las pautas para la continuidad (Praga 2001<sup>14</sup>, Berlín 2003<sup>15</sup>, Bergen 2005 y, el último, Londres 2007)<sup>16</sup>. Adviértase que si de la *Magna Charta* fueron artífices los rectores de las Universidades, la Declaración de Bolonia y todo el proceso subsiguiente es obra de los Ministros de educación de los distintos países firmantes.

Presupuestos esenciales de la Declaración son: el establecimiento de un sistema comprensible y comparable de titulaciones por medio de instrumentos como el “suplemento al título”<sup>17</sup>; la implantación de un sistema de estudios basado en dos niveles y tres

12 M. FIORAVANTI, “El papel de las disciplinas histórico-jurídicas ...”, cit., pp. 344 y 345.

13 Aprobada en Bolonia en 1888 en la reunión de rectores de las Universidades europeas con ocasión del IX centenario de las más antigua de ellas. En dicha *Charta* se define a las Universidades como “centros de cultura, conocimiento e investigación”, cuya misión es “asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permita contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida”. Vid. <http://www.crue.org/cmue.htm>.

14 Además de reafirmar los compromisos de los objetivos de la Declaración de Bolonia, introduce una importante novedad: la necesidad de la formación permanente en las Universidades (*lifelong learning*).

15 Sirvió para reafirmar la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia, apostando por la necesidad de establecer un equilibrio adecuado entre el aumento de la competitividad, con los objetivos de fortalecimiento de la cohesión social a través de la educación, y la reducción de las desigualdades sociales y de género.

16 Para una aproximación histórica al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sobre sus rasgos definitorios y filosofía; vid. I. PERDOMO REYES, “Universidad, ciencia y conocimiento. Prospectiva sobre las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, Madrid, 2006, pp. 15 y ss. Especialmente referido al ámbito de las enseñanzas jurídicas vid. M. BERMEJO, “¿Realidad o ficción? El proceso de convergencia de las enseñanzas jurídicas dentro del marco del proyecto de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior”, *Cuadernos Instituto Antonio de Nebrija*, 9 (2006), pp. 237-296.

17 Se trata éste de un documento personal para cada titulado en el que se incluye información tanto sobre la trayectoria académica personal del graduado y sobre las competencias y capacidades profesionales adquiridas, como una descripción de su sistema nacional de educación superior. En realidad no parece buscarse tanto la homogeneidad como el favorecer que los títulos sean inteligibles. Vid. F. MICHAVILA-B. CALVO, *La universidad española hacia Europa ...*, cit., p.12.

ciclos: grado y postgrado (máster y doctorado)<sup>18</sup>; la adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad por ser común en todo el EEES (créditos ECTS)<sup>19</sup>; la promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad, y el desarrollo de criterios y metodologías comparables; el impulso de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos al ejercicio del derecho de libre circulación de estudiantes, profesores y personal administrativo de las Universidades, y otras instituciones de educación superior europeas, así como la concesión de becas y ayudas de otro tipo que faciliten dicha movilidad.

A primera vista podríamos decir que “Bolonia”, que es como de forma simplificada nos referimos todos a este ambicioso proceso, parte de una filosofía perfectamente loable.

¿Cuáles son sus riesgos?

En lo que a la reestructuración de las titulaciones existentes y propuesta de otras nuevas adaptadas a las condiciones del mercado se refiere, Bolonia parte de acortar los ciclos de formación. Así el grado habrá de ser de tres o cuatro años, a lo sumo, lo que no se explica si no es pensando en facilitar una pronta incorporación del titulado al mercado laboral.

No podemos entrar aquí a exponer cómo se está concretando la propuesta de Bolonia en cuanto a la estructura de las titulaciones en cada uno de los países de la Unión<sup>20</sup>, remitimos para ello al trabajo de Bermejo<sup>21</sup>, miembro de La *Comisión Tuning* por parte de España<sup>22</sup>, pero sí podemos decir que, a juzgar por lo que se esboza en el panorama español, se apunta cuando menos a un tipo de formación más generalista que

18 Para acceder al segundo será imprescindible haber completado el primer ciclo, el cual debe tener una duración mínima de tres años y otorgar un título suficiente para permitir el acceso al mercado de trabajo europeo.

19 El Sistema Europeo de Créditos o Créditos ECTS es un sistema que persigue medir todo el trabajo que deben realizar los estudiantes para adquirir los conocimientos, capacidades y destrezas que le permitirán superar las diferentes materias de su plan de estudios. Cada crédito implicará unas 25-30 horas de trabajo en las que se incluyen clases lectivas, horas de estudio, asistencia a tutorías, seminarios, realización de trabajos, así como las exigidas para la realización de exámenes u otro tipo de evaluaciones.

El *European Credits Transfer System* (ECTS) nace al amparo de los programas europeos de movilidad de estudiantes persiguiendo dar respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. El punto de partida de este sistema está en los programas internacionales de movilidad, fundamentalmente Erasmus.

20 Hasta ahora el grado de adaptación del modelo de Bolonia en los distintos países europeos ha sido dispar. En lo que a España se refiere, hay que decir que han sido muchos los pasos dados para converger en Europa. Así, hay que hacer mención en primer lugar a la LOU de 2001 cuyo Título XIII, además de recoger un claro mandato al Gobierno, Comunidades Autónomas y Universidades para que adopten todas aquellas medidas necesarias para la total integración del sistema español en el EEES, detalla en su articulado cuáles han de ser éstas: el art. 88.1 se refiere a las medidas precisas para que los títulos oficiales expedidos por las Universidades vayan acompañados del suplemento europeo al título. Asimismo, el art. 88.2 establece que habrán de reformarse o se adaptarán las modalidades cíclicas de cada enseñanza, y de los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional. El art. 88.2 hace referencia asimismo a la adopción de medidas necesarias para la implantación del sistema europeo de créditos. Se fomentará la movilidad de los estudiantes mediante programas de becas, ayudas y préstamos dice el art. 88.3.

21 M. BERMEJO, “¿Realidad o ficción? El proyecto de convergencia de las enseñanzas jurídicas ...”, cit., pp. 268 y ss.

22 Sobre el “Proyecto Tuning”, promovido en 2000 por un grupo de Universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades, vid. A. Rioja, “El proyecto Tuning. Una propuesta directriz del cambio”, en *La Reforma de la Universidad ...*cit., pp. 29-38.

la que hasta ahora se recibía; que persigue aportar más habilidades (“destrezas tecnológicas”, “destrezas lingüísticas”, “destrezas sociales”) que conocimientos<sup>23</sup>.

Así como existe un *Real Decreto* por el que se establece el *procedimiento para la expedición por las Universidades del suplemento europeo al título*<sup>24</sup>, otro relativo al *establecimiento de un sistema europeo de créditos*<sup>25</sup>, y otro por el que se regulan las *condiciones para la declaración de equivalencia de títulos*<sup>26</sup>, sin embargo, no ha sido aprobado a fecha de hoy un *Real Decreto* relativo a la *ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado* en España<sup>27</sup>. Por esta razón, las universidades que han comenzado a esbozar la reforma de sus planes de estudios para acomodarse a los postulados de Bolonia, como es el caso de la Carlos III de Madrid, lo están haciendo con base en un *Borrador de fecha 26 de junio de 2007*<sup>28</sup>. Lo que de éste se desprende es que en España, al menos, el grado tendrá cuatro años –240 créditos–, si bien se contempla que en los dos primeros los alumnos<sup>29</sup> cursen de forma obligatoria 60 créditos correspondientes a materias consideradas formativas; 36 de los cuales deberán corresponder a algunas de las fijadas por el Ministerio, entre las que, para el Grado en Derecho, (en la rama de Ciencias sociales y jurídicas), se encuentran la economía, ciencia política, estadística, historia, sociología, educación y psicología. Esto, entiendo, necesariamente habrá de suponer quitar espacio a las tradicionales materias jurídicas impartidas en la titulación de Derecho y, me pregunto, ¿no supondrá una menor consistencia y profundidad de la formación intelectual?, ¿no se correrá el riesgo de formar a meros prácticos, leguleyos, en nuestro caso?, ¿no se correrá, asimismo, el riesgo de convertir a la Universidad en escuela, aunque sea alta escuela, profesional?

---

23 M. A. MURGA MENOYO, “¿Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la pedagogía”, *La reforma de la universidad ...*, cit., p. 78.

24 R.D. 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el *procedimiento para la expedición por las Universidades del suplemento europeo al título*. Consiste en un certificado a añadir al título universitario en el que se incluirán los datos del estudiante, información sobre su titulación (campos de estudio o naturaleza de la institución en la que la cursó), el nivel de la titulación (duración del programa y requisitos de acceso), el contenido de la titulación y los resultados (forma de estudio, requisitos del programa, créditos y calificaciones de las materias), además de información sobre la función de la titulación relativa al acceso a otros estudios y a la condición profesional. El suplemento al título se concibe, pues, como un elemento de transparencia cuya finalidad es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en la Unión Europea por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la Universidad y el mundo laboral.

25 R.D. 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. Tal y como indica su Exposición de Motivos, se trata de instaurar un nuevo modelo educativo que habrá de orientar las programaciones y metodologías docentes, centradas en el aprendizaje y, en consecuencia, en el trabajo de los estudiantes y no en las horas lectivas hasta hora impartidas normalmente por el profesor. Se instaura el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS: *European Credit Transfer System*).

26 R.D. 1272/2003, de 10 de octubre por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos; R.D. 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y R.D. 285/2004, de 20 de febrero que regula las condiciones de homologación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.

27 Sólo existen los R.D. 55/2005 y R.D. 56/2005 de 21 de enero, en los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias de grado y postgrado respectivamente pero sin proceder a su ordenación.

28 Borrador del Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Respecto de las “enseñanzas oficiales de grado *vid.* capítulo III, arts. 11 a 14.

29 En nuestro caso se trataría del grado en Derecho dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Vid.* art. 11. 4 del Borrador de Real Decreto de Grado “La Universidad propondrá en su solicitud la adscripción del correspondiente título de grado a alguna de las siguientes ramas de conocimiento: Artes y Humanidades; Ciencias; Ciencias de la Salud; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura”.



En cuanto a los cambios en el modelo pedagógico me cuestiono si éstos son verdaderamente tan novedosos como se nos dice. Se insiste en que el *quid* de la reforma de la docencia estriba en pasar de estar centrada en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje<sup>30</sup>”. Aprendizaje que se persigue sea profundo, significativo, base para la adquisición de nuevos conocimientos y en cuya construcción tenga el alumno un papel más activo (de ahí que en la terminología pedagógica se nos hable de “constructivismo”<sup>31</sup>); y no un mero aprendizaje superficial o estratégico, defecto del que se dice adolece la docencia tradicional. Desde luego no se puede estar en contra del hecho de que el docente universitario, además de dedicarse a la investigación de su propia disciplina, se documente y forme acerca de cómo aproximar al alumno esos conocimientos, propiciando su interés por el estudio y ayudándole a forjarse ideas propias<sup>32</sup>. No digo que los docentes universitarios, de Derecho o de cualquier otra disciplina, no tengamos mucho que aprender de psicólogos y pedagogos acerca de cómo conseguir estos propósitos y quizá sea bueno que Bolonia nos inste a ello<sup>33</sup>, pero también creo que a veces lo que se presenta como novedad no lo es tanto y simplemente se trata de explicitar fases inevitables del proceso de aprendizaje, para las que hasta ahora no se había formulado un término ni habían sido pormenorizadamente individualizadas<sup>34</sup>. En cualquier caso lo que sí está claro es que en este modelo en el que se otorga tanto protagonismo al alumno la actitud, además de la aptitud, de éste es elemento fundamental. ¿Cuál es el perfil del discente? ¿Realmente estamos formando en nuestros hogares y en nuestras escuelas y centros de secundaria individuos comprometidos, responsables que, primero, valoren como bien preciado el conocimiento y, segundo, sean conscientes del esfuerzo que éste cuesta y estén dispuestos a hacerlo?<sup>35</sup> Y es que sólo contando con un dis-

30 Vid. M. J. ALBERT GÓMEZ, “Competencias y sociedad del conocimiento”, en *La reforma de la universidad ...*, cit., pp. 115-120.

31 Vid. M. VAN DER VLEUTEN, “Más allá de la intuición”, en *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U)*, vol. 1º, nº 2, pp. 4-21.

32 Vid. L. SALOMÓN, “Dos nuevos retos para el derecho romano: el Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva sociedad del conocimiento”, en *Revista de Derecho IUSTEL*, 2006.

33 “La buena docencia puede aprenderse”, dice K. BAIN, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, 2006 (trad. O. Barberá), pp 36 y ss. Bain llama, además, la atención acerca de la importancia de saber cómo es el proceso de aprendizaje en el individuo y en este sentido dice: “el conocimiento es construido, no recibido (...). Construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos. Ese proceso comienza en la cuna. Nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesado”. En esta idea de no separar, por parte de los docentes, los aspectos epistemológicos de los psicopedagógicos insiste también E. H. ETÉVEZ NÉNNINGER, *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Buenos Aires, Barcelona, 2002, p. 43.

34 Transcribo a continuación las palabras extraídas de uno de los innumerables textos que a propósito del EEES se han publicado en fechas recientes: “Uno de los hallazgos más consistentes en relación con el aprendizaje (la cursiva es mía) es que se trata de un proceso de construcción individual y social, que el estudiante debe regular y del que tiene que responsabilizarse. Pero ¿cómo se enseña a aprender de forma independiente y autónoma? La única forma de conseguir de los estudiantes un aprendizaje de calidad es enfrentándoles a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar de forma autónoma, reflexiva y crítica. Y estos procesos se deben dar de una u otra manera en todas las situaciones de aprendizaje, independientemente de la modalidad organizativa y del método utilizado en cada caso. Lo importante es detallar para cada modalidad y metodología las actividades y tareas que conlleva, a fin de que los estudiantes tengan elementos de referencia a la hora de planificar el trabajo que deben realizar de forma autónoma”. Vid. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, coordinado por M. de Miguel, Madrid, 2006. El texto transcrito pertenece a M. DE MIGUEL, “Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior”, p. 23.

35 Hace demasiado tiempo que, desde la Enseñanza Secundaria, incluso antes, se les ha venido transmitiendo la idea de que hay que denostar la memoria, de que se puede aprender sin esfuerzo, intentando eliminar las diferencias entre quienes se sacrifican por adquirir conocimientos y, en consecuencia, consiguen buenos resultados, y quienes no. Se trata de aprender “de forma lúdica”; como si en los juegos no existiesen unas reglas, unos que ganan y otros que pierden.

cente verdaderamente comprometido serán viables los pretendidos cambios. Por mucho que el docente esté dispuesto a llevar al estudiante de la mano en el camino de su formación, poco podrá hacer si éste no está dispuesto a seguirle.

¿Y el profesor? Los requisitos que hay que cumplir para hacer carrera docente son cada vez mayores. A juzgar por los baremos fijados por las Agencias de acreditación (ANECA, ACAP de la Comunidad de Madrid) ya no basta con publicar, asistir a congresos, liderar proyectos de investigación, con la carga burocrática que su puesta en práctica supone y para la que el docente no cuenta con ningún tipo de apoyo, sino que ahora el nuevo modelo le demanda una mayor planificación de la docencia (para ello están las denominadas “guías docentes”) y un seguimiento individualizado del alumno a través de trabajos escritos y orales en una continua evaluación, pues el Sistema Europeo de Créditos (o créditos ECTS) persigue medir todo el trabajo realizado por el alumno dentro y fuera del aula (por la realización de trabajos y exámenes, asistencia a tutorías, horas de estudio, seminarios)<sup>36</sup>. Aun así, ¿seguirá siendo factible que el profesor se entregue con calma a la investigación sin la que no es posible una buena docencia?

Bien, no pretendo ser agorera, parto de la base de que no todo viene dado de antemano, en consecuencia, la dirección en que se oriente la reforma dependerá en buena medida de nosotros mismos, al menos de aquellos que estén en posición de hacer oír su voz en las comisiones en las que los nuevos planes de estudio se elaboren. Para ello es imprescindible decidir con seriedad, y no movidos por intereses particulares, cuál es la función que a la educación superior otorgamos y, en consecuencia, cuál es el modelo de Universidad que queremos.

Por ello, insisto, de los cambios que la consecución el EEES va a traer consigo entiendo que los verdaderamente importantes son aquellos que afectan a las estructuras de las titulaciones y no tanto los metodológicos o docentes. Ello aunque desde el principio y por parte de todas las instituciones, se haya puesto mucho más el acento en estos últimos. Así, son múltiples los foros en los que se habla de nuevas técnicas de innovación y mejora docente; de tutorías; de técnicas para proceder a una “enseñanza por problemas”, entre otros<sup>37</sup>. En realidad muchas de las prácticas que ya formaban parte de nuestra tarea docente y otras, como el empleo de las nuevas tecnologías (TIC), que pueden ser una herramienta excelente si se aplican con sentido; en caso contrario, una pérdida de tiempo pues el alumno atenderá más a lo llamativo del medio que al mensaje. Sin embargo, es muy poca la información de la que disponemos acerca del espacio en número de créditos que en esos nuevos planes de estudio tendrá nuestra asignatura; del tramo (grado o postgrado) en que quedará ubicada. Si es en el grado, ignoramos si estará en los dos primeros cursos como materia formativa, o si quedará reservada a los últimos cursos. La información es parca y en cualquier caso la toma de decisiones estará reservada a unos pocos (Decanos, Vicedecanos de titulación,

---

36 En el nuevo sistema los profesores “se ven abocados a extremar la planificación de la materia. Deberán: matizar los objetivos y formularlos operativamente, en términos de resultados que puedan ser evaluados mediante indicadores objetivos; seleccionar los conocimientos básicos de la materia para ajustarlos a los tiempos disponibles; proponer actividades que permitan aplicar los conocimientos hasta lograr las destrezas y habilidades propias de las competencias previstas como resultados del aprendizaje; prever oportunidades de formación en la práctica, tal como se produce en los contextos profesionales”. *Vid.* M. A. MURGA MENOYO, “Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la pedagogía”, en *La reforma de la Universidad* ..., cit. p. 82.

37 Personalmente he participado en muchos de ellos: sobre innovación y mejora docente en general (Universidad Carlos III de Madrid, 28/02/2005 a 02/03/2005: 8 hs.; 01/03/2004 a 03/03/2004: 8 hs.; 20/11/2002: 4 hs.). Sobre “la función tutorial” (Universidad Carlos III de Madrid, Campus de Colmenarejo 05/06/2006: 6 hs.). Sobre innovación docente en Ciencias Jurídicas (Universit  Rovira i Virgili –Tarragona-, 15/09/2005-16/09/2005: 18 hs.).

Directores de Departamento) que serán quienes participen en las comisiones que decidan esos sustanciales cambios.

Nos guste o no, éste es el decorado de la representación en la que tenemos el papel de investigadores y docentes del Derecho romano, y el mismo no puede ser obviado a la hora de reflexionar acerca de qué sea éste, cuál sea su objeto, y cuales sus objetivos.

Por otra parte, y al margen ya de cuál sea la dirección en la que se orienten las mencionadas reformas, no podemos perder de vista otro hecho significativo e incuestionable. Ahora, en nuestras Facultades no formamos ya a juristas exclusivamente nacionales como ocurriera al inicio de la Edad Moderna cuando se produjo la consolidación de los Estados nacionales, sino que se trata de formar a juristas europeos; juristas a los que se les presupondrá, como observa Mantovani<sup>38</sup>, además del conocimiento de las normas de su Derecho interno –civil, penal, administrativo– el de las normas comunitarias, la posesión de habilidades para actuar más allá de las fronteras nacionales sirviéndose del Derecho internacional privado, así como el estar imbuidos de una cultura orientada hacia el respeto de los derechos humanos.

¿En qué medida materias jurídicas como la nuestra pueden contribuir a esta formación? Ésta fue la pregunta que motivó el Seminario Internacional que organizó la Universidad Carlos III de Madrid (Instituto Lucio Anneo Séneca sobre la Sociedad y la Política e Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad) en mayo de 2006 y del que fui una de las coordinadoras.

¿Podemos las materias histórico-jurídicas como el Derecho romano contribuir de algún modo a la formación de este jurista europeo al que parece demandársele como cualidad principal la de la versatilidad, tanto en sus conocimientos jurídicos, como en sus actitudes vitales?

Si como digo, una de las cualidades que se va a exigir del futuro jurista es la versatilidad para saber adaptarse a las cambiantes demandas del mercado. Si para ello tan importante como poseer un bagaje de conocimientos es entender el proceso a través del cual éstos se pueden conseguir e ir renovando a medida que los cambios lo exijan. Si lo relevante es suministrar al jurista en ciernes ese *habitus* en cuanto que técnica del razonamiento jurídico superadora del mero legalismo, así como el dominio de la terminología apta para la correcta formulación de ese pensamiento. Si todo esto es así, entiendo que una materia como la nuestra es idónea como ninguna otra para proporcionar al estudiante esas “capacidades” o “habilidades”. El cometido de la asignatura Derecho romano no es otro que el de transmitir las formas del razonamiento jurídico elaboradas por los juristas romanos – desde el punto de vista normativo, de elaboración intelectual y aplicativo –, y para ello nada mejor que servirse de la resolución de casos prácticos y la lectura y comentario de textos. Se trataría, pues, no tanto de exponer de forma apriorística las instituciones, que es lo que se ha tendido a hacer de acuerdo con el tradicional programa pandectístico, cuanto de, sirviéndonos de los textos, estudiar el proceso a partir del cual dichas instituciones se gestaron. Esta es la docencia “por problemas o *problem based learning*” – PBL - que Bolonia preconiza con el fin de proporcionar al alumno un aprendizaje significativo y no meramente memorístico (evitar que se conviertan en estudiantes bulímicos, dicen algunos<sup>39</sup>). Es cierto que para ello habría que renunciar a exponer la materia con la exhaustividad de ese programa pandectístico, siendo impres-

---

38 D. MANTOVANI, “El Derecho romano después de Europa. La Historia jurídica para la formación del jurista ciudadano europeo”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 9 (2006), pp. 353-386 (trad. C. CARRASCO).

39 K. BAIN, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad...*, cit., p. 52.

cindible seleccionar muy bien los contenidos esenciales y los instrumentos (textos) que permitiesen lograr el fin perseguido. Creo, no obstante, que va a ser una opción inevitable además de productiva cuando se consoliden los cambios que la implantación del Bolonia implica<sup>40</sup>.

---

40 La información acerca del proceso de construcción del EEES es desbordante. A continuación remito sólo a algunas de las direcciones a través de las que se puede acceder a la misma: Dirección General de Universidades e Investigación de la Comunidad de Madrid ([http://www.madrid.org/cs/Satellite?idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&c=CM\\_Agrupador\\_FP&pagename=Comunidad\\_Madrid/Estructura&idOrganismo=1109167989241&pid=1109265444699&language=es&cid=1109266187254](http://www.madrid.org/cs/Satellite?idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&c=CM_Agrupador_FP&pagename=Comunidad_Madrid/Estructura&idOrganismo=1109167989241&pid=1109265444699&language=es&cid=1109266187254)); CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (<http://crue.org/>); Programa de convergencia europea de la ANECA ([http://www.aneca.es/modal\\_eval/prog\\_conver.html](http://www.aneca.es/modal_eval/prog_conver.html)); *Europea Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) <http://www.enqa.eu/>; Eurydice: *The Information Network on Education in Europe* (<http://www.eurydice.org/index.shtml>); *European Training Foundation* (<http://etf.europa.eu/web.nsf?Open>); UNESCO/CEPES (*European Centre for Higher Education*) <http://www.cepes.ro/>; EUA (*European University Association*) <http://www.eua.be/eua/index.jsp>; COLUMBUS (*Institutional Development Programme Between European and Latin America Universities*) [http://www.columbus\\_web.com/](http://www.columbus_web.com/); EAIE (*European Association for International Education*) <http://www.eaie.org/>; ESIB (*National Unions of Students in Europe*) <http://www.esib.org/joomla/>; ESMU (*European Inter for Strategic Management of Universities*) <http://www.esmu.be/>; HUMANE (*Heads of Universities Management & Administration Network in Europe*) <http://www.Humane.eu.org/>; *Joint Quality Initiative* <http://www.jointquality.org/>; UNICA (*Network of Universities from the Capitals of Europe*) <http://www.ulb.ac.be/unica/>; Universia (<http://eees.universia.es>)