

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA NATURALEZA DE LAS REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Francisco J. LAPORTA

EXISTE desde hace ya algunos años entre nosotros una cierta preocupación por la situación de los estudios de derecho. Parece que cada vez menos estudiantes quieren dedicarse a ellos, al menos como formación única o exclusiva. Las llamadas licenciaturas mixtas (derecho-economía, derecho-administración de empresas, etc.) convocan a suficientes estudiantes, pero los simples estudios de derecho parecen interesar cada vez menos. Se dice que esto tiene unas causas externas fácilmente identificables, como la proliferación de instituciones que los ofrecen (en Madrid puede estudiarse derecho en cinco universidades públicas y otras tantas privadas), pero lo cierto es que el número de aspirantes está disminuyendo en todas ellas. Lo más probable por tanto es que se deba a algo más. Por ejemplo, a una suerte de problema interno de la licenciatura tal y como la concebimos hoy, o a cuestiones aún más profundas sobre la manera que tenemos de concebir el derecho y su papel actual en la sociedad. Estas cosas son las que han originado últimamente una preocupación general por la enseñanza del derecho. Y sin embargo se echa de menos entre nosotros alguna obra sustancial sobre la cuestión. A tratar de llenar esa laguna y estimular la reflexión y el estudio sobre ello, aunque sea de un modo parcial y fragmentario, quiere responder este número del Anuario de la Facultad.

Ese supuesto problema interno de la licenciatura en derecho a que antes me refería podría estar originado por una doble causa. Una de carácter más inmediato y más propio de nuestras Facultades actuales, y otra más general y de mayor alcance. La primera es la evidente insatisfacción que tienen la mayoría de los profesores y estudiantes con el nuevo plan de estudios de la licenciatura. Digámoslo sin rodeos: si se les diera la oportunidad de elegir, muchos volverían al antiguo plan del 53, con lo que eso supone. Y eso es así porque el resultado de aquel largo y tortuoso proceso de la renovación de los planes fue para los estudios de derecho bastante deplorable. En realidad, lo que se procedió a hacer en muchos casos fue trocear las antiguas asignaturas para situarlas en la estructura de los cuatrimestres, y si quedaba algún cabo sin atar, se proponía en una o dos optativas. Pero como se había reducido un año la duración de la carrera, todo resultaba encajar a presión. Después, no nos engañemos, los cuatrimestres se transforman en trimestres o en bimestres, y encima nos llevamos por delante un mes o dos para los exámenes, que siguen siendo una de nuestras prácticas docentes favoritas. Para colmo, una cierta interpretación de algunas aspiraciones estudiantiles un poco elementales llevó a diseñar desde una perspectiva demasiado

asimilada a las rutinas técnicas de los profesionales esa misteriosa actividad llamada «Practicum», que además de estar dotada de créditos con evidente exageración, ocupa más de la mitad del último año, con resultados docentes y formativos de los que, al parecer, cabe dudar con bastante fundamento. Los primeros años de aplicación del plan fueron un desastre tanto para alumnos como para profesores, y muchas Facultades se vieron en la necesidad de racionalizar un poco aquel maremagno.

Pero, en todo caso, esa primera causa no debe parecernos, como enseguida veremos, demasiado importante. La segunda causa que puede hacer poco atractivos los actuales estudios de derecho –causa, como digo, de carácter más general, y de mayor alcance– es que no sabemos muy bien qué suerte de jurista exigirá la sociedad del siglo XXI o la nueva realidad social, política y económica que se está dibujando en el horizonte. Hay un fortísimo estado de opinión que sugiere que estamos ya entrando en una nueva «era» como consecuencia de una nueva «revolución», y, claro está, todos suponemos que tal cosa exigirá un nuevo tipo de jurista. Pero no sabemos a ciencia cierta en qué consistirá ser jurista en el nuevo mundo que se nos anuncia como ineluctable. Hasta hace bien poco parecía que la figura del jurista como tal tendía a desdibujarse en un mundo profundamente invadido por criterios económicos, de total maleabilidad y cruzado por corrientes supranacionales de poder. En tal mundo, las viejas estructuras jurídicas que proporcionaron su asiento al Estado nacional empezaban a esfumarse y el papel del jurista como articulador de la convivencia en ese ámbito se iba con ellas. Además, se imponía con cierta terquedad un modelo de regulación en el que las normas jurídicas tendían a ser un trasto de negociaciones y pautas de eficiencia derivadas del interactuar de los agentes sociales y económicos. Las nuevas tecnologías, por su parte, transformaban el ámbito de la toma de decisiones en un tejido móvil de nódulos independientes y esporádicos: la idea de la «red» como descripción del origen de las decisiones se superponía así a la idea de la «pirámide» normativa que había presidido el quehacer de los juristas durante todo el siglo XX. Todo ello no podía sino desalentar a los jóvenes que encaraban sus estudios universitarios. El derecho como dedicación profesional de futuro se encontraba, por así decirlo, en un compás de espera lleno de incertidumbre. Han bastado unos cuantos sustos graves, como el famoso 11 de septiembre, la aparición de contabilidades «creativas» en las grandes empresas o la vuelta a la amenaza de agresión bélica, para que tiemblen muchas de esas nuevas convicciones, se ponga en cuestión lo que parecía inevitable y se vuelva a pensar en las viejas virtudes del Estado nacional, la pirámide decisoria y los beneficios de la regulación coactiva. Pero, en todo caso, la incógnita sobre la naturaleza de los nuevos juristas permanece en pie, y crea ese estado de ansiedad que nos lleva a plantear el tema de la enseñanza del derecho. Sin embargo, aunque el tema esté suscitado genéricamente, ello no basta. Es preciso –en mi opinión– formular con un poco más de precisión los términos del debate. Eso es lo que trata de hacer este número del Anuario y la presentación que se hace en estas páginas.

I

Empezaré por decir que un buen principio sería tratar de evitar esa repetida inclinación que nos lleva a confundir el problema de la enseñanza del derecho con

el problema de los planes de estudios. Creo que en este número del Anuario no se comete ese error, pues se habla poco de planes de estudio, y lo poco que se habla es más el fruto de la conclusión de un razonamiento general sobre el tema que su núcleo central. Pero hemos de reconocer que siempre que, por las razones que sean, se habla de la reforma de la enseñanza del derecho tendemos a plantearnos el tema de los planes de estudio. Y, sin embargo, puede ser que ambas cosas tengan solamente relaciones externas y secundarias. Los planes de estudio pueden cambiar muchísimo sin que por ello cambie casi nada la enseñanza del derecho. De hecho, esto ha sucedido históricamente con cierta frecuencia. Quien haya vivido algún nuevo plan de estudios –al menos en España– puede muy bien haber tenido esa experiencia. A pesar de la nueva denominación de las materias, se procede a enseñar el derecho exactamente igual que antes. Lamento tener que decir, además, que si la competencia del profesorado para reflexionar sobre la enseñanza del derecho es la misma que tiene para llevar a cabo reformas en los planes de estudios el panorama no puede ser más desolador. Apenas es preciso recordar el triste espectáculo que dieron tantos profesores en el proceso de reforma de los planes de estudio que ha llevado a la situación actual. Ninguna altura de miras, ninguna reflexión general, ninguna consideración más allá de los propios intereses. Todos afirmaron apodóticamente que su «asignatura» era crucial para la formación del jurista, que merecía por ello mayores créditos y de rebote mayores dotaciones. Sólo recordar las presiones que se hicieron para introducir o mantener asignaturas accesorias produce ya un cierto rubor. Por no mencionar a aquellos que dividieron artificialmente estudios y departamentos por razones exclusivamente privadas o por rencillas personales. Y, por si esto fuera poco, recordemos aquella carrera de las llamadas asignaturas optativas, que se hizo gravitar predominantemente sobre la mendicante idea de que cuantas más optativas se propusieran mayores serían los recursos a administrar. La sombra más lamentable de las viejas corruptelas universitarias y la pequeñez de los propios intereses hizo su aparición demasiadas veces en aquel proceso desdichado. Y lo peor no fue eso. Lo peor fue que unos y otros transformaron el proceso en una trampa perversa del tipo del famoso dilema del prisionero: si uno hubiera querido abandonar aquellas actitudes y situarse en una posición altruista y cooperativa hubiera determinado su propia ruina. Pues bien, el resultado es lo que tenemos.

Pero lo importante no es lamentar el pasado sino simplemente volver a subrayar que planes de estudio y enseñanza del derecho no son la misma cosa. Reformar los planes no significa reformar la enseñanza del derecho: no necesito decir que, en muchos casos, con aquel «nuevo» plan de los cuatro años escasos, los trimestres y los créditos, se siguió enseñando el derecho exactamente igual que antes. Y, por supuesto, manteniendo el plan anterior se hubiera podido cambiar sustancialmente la enseñanza del derecho si hubiera habido una comunidad académica que se lo hubiera propuesto seriamente. No le quepa duda alguna al lector: con un plan perfecto y acabado se puede traicionar completamente todo lo que exige la educación del jurista y con una buena educación en el derecho los planes acaban por tener una importancia mucho menor. Los planes de estudios, si son algo importante (que hay muchos que lo dudan y no pocos que lo niegan), son seguramente lo último en que tenemos que parar mientes. Delante de ello han de venir muchas cosas más.

II

Para empezar, no es imposible que si queremos abordar realmente el problema de la enseñanza *universitaria* del derecho (pues puede haber *otras* enseñanzas del derecho, tan legítimas como ésta) tengamos que empezar por preguntarnos qué clase de universidad tenemos en mente y cuáles son las funciones que le asignamos. La colaboración de Francisco Michavila se pensó precisamente para esto, y en algunos otros artículos del número se explora también esta cuestión. Por mi parte no puedo aquí pensar en esbozar siquiera un marco mínimo de reflexión sobre semejante tema, pero quizá pueda ensayarse un pequeño acercamiento a algunos rasgos generales. Hace tiempo se pensaba que había tres modelos o tipos ideales de universidad que surgieron cuando, tras la Ilustración, la institución se consolidó como un organismo independiente de tutelas dogmáticas. Quizá pueda servir todavía de esquema de interpretación. En primer lugar está el modelo de universidad como institución donde se alberga la creación científica y la labor investigadora, es decir, el lugar donde se lleva a cabo la formación en la investigación y el conocimiento científico. En segundo lugar se puede hablar del modelo de universidad profesional, que es aquella orientada predominantemente a ofrecer titulaciones que habilitan para la práctica de ciertas profesiones importantes. Y, por último, nos encontramos con el modelo de universidad educadora, que se presenta a sí misma como ciclo superior y máximo de formación del ciudadano. Por supuesto que estos modelos no son sino eso, modelos, y no se dan históricamente en estado puro, sino en combinaciones más o menos complejas. El primer modelo o tipo suele forzar una ruptura más o menos brusca con los períodos educativos anteriores, de forma tal que en él la formación general se da por concluida y comienza la especialización de los conocimientos con fines declaradamente científicos. El segundo es similar al primero en ese corte con la educación previa, pero se orienta básicamente a la práctica de profesiones y empleos. El tercero, en cambio, trata deliberadamente de enlazar con los períodos educativos anteriores y se presenta como el escalón o grado máximo de una secuencia que sólo en parte se interrumpe. Por supuesto que este tercer modelo no implica la inexistencia de la especialización, sino su más paulatina y menos agresiva presencia en los estudios; generalmente se tiende a posponer a los segundos ciclos de enseñanza universitaria. Pues bien, en la medida en que se asuma el predominio de uno de los tres modelos en la visión propia de la universidad, también se condicionarán claramente las coordenadas de la enseñanza del derecho. Lo que sucede es que los estudios jurídicos prestan a ese esquema general unas peculiaridades muy propias, que no será inútil recordar. Es decir, cada uno de esos modelos exige una Facultad de Derecho diferente. Y lo que habría que preguntarse es cómo sería esa Facultad, qué funciones tendría y qué actividades desarrollaría en cada uno de ellos. Una Facultad de Derecho que quisiera ser coherente con una universidad científica e investigadora tendría que articular sus estudios alrededor de la idea de ciencia jurídica. Pero esto, como es bien sabido, es materia muy controvertida. Tanto la de si el proceder de los juristas es o no es ciencia e investigación como, caso de que lo sea, la de qué clase de ciencia e investigación es. En nuestros días, y por lo que respecta a España, predomina la idea de que la ciencia jurídica, es decir, la llamada «dogmática jurídica», es una ciencia que consiste básicamente en actividades de interpretación,

sistematización y conceptualización de textos normativos. La misión de la Facultad en este modelo sería por tanto la de promocionar al máximo este tipo de actividades investigadoras, constituyéndose así en la fábrica por excelencia de «doctrina» jurídica. En cierta medida esto lo hace ya, pero sería absurdo suponer que ésa es su función más importante. Resultaría claramente reduccionista, y seguramente socialmente poco útil, que la universidad tuviera una Facultad de Derecho sólo para reproducir a la clase de los científicos del derecho. Además no sería difícil predecir que su clientela estudiantil sería más bien escasa, pues su meta estaría mucho más en la creación de profesores de derecho que en la educación profesional de juristas.

Por eso lo más sensato seguramente es suponer que, sea cual sea el proceder científico del jurista, y dado que el derecho y sus técnicas de aplicación cumplen además una función social muy importante, la universidad debería, a través de su Facultad de Derecho, transmitir sobre todo técnicas y conocimientos orientados a la práctica profesional, es decir, que la Facultad de Derecho encontraría su acomodo más coherente en una universidad enfocada hacia la capacitación de los estudiantes para la vida profesional. Ello no quiere decir que no se hiciera en ella ciencia jurídica, sino que la función de la Facultad no sería primordialmente ésa, sino la de capacitar profesionalmente a los estudiantes para que se dediquen a la «práctica» y no a la teoría del derecho. Pero aquí también habría muchos problemas sin resolver, porque distamos mucho de estar de acuerdo en un extremo de la máxima importancia: en qué consiste eso de aplicar el derecho y con qué medios o técnicas debemos hacerlo. Los estudiantes actuales, guiados de una lógica preocupación por su futuro en el tan traído y llevado «mercado de trabajo», tienden a concebirlo como una aplicación de técnicas y formalidades jurídicas a ciertas situaciones y conflictos de la vida social. Creen que eso les facilitará algo más una salida profesional. Pero semejante convicción es bastante discutible. El conocimiento de esas técnicas profesionales, aunque no es desde luego inútil, es sin embargo una empresa de poco alcance para una Facultad universitaria. Por no mencionar el hecho de que tales técnicas, al igual que muchas otras, pueden quedar anticuadas e inútiles con el transcurso de breves lapsos de tiempo, con lo que el estudiante en derecho que hubiera orientado así su formación quedaría también desfasado con ellas. Para tratar de dignificar esa dimensión práctica del derecho tendríamos que pensar en algo un poco más elevado: la función de interpretación y aplicación de las normas jurídicas a casos dados. Lo que aquí nos sale al paso es una Facultad de Derecho organizada con la vista puesta en una figura profesional: seguramente la del juez o la del abogado. La ciencia jurídica que eventualmente se hiciera en ella estaría al servicio de esas dimensiones prácticas y profesionales: se le enseñaría al jurista no a hacer ciencia, sino a aplicar los conocimientos científicos.

No escasea la gente, sin embargo, para la que sería más interesante preguntarse qué aspecto podría tener una Facultad de Derecho que quisiera encajar en el tercer modelo de universidad, es decir, en el de una universidad formativa y educadora –más que científica o profesional– con voluntad de engarzar con todos los estadios del anterior proceso educativo para plantearse como el escalón superior de la formación en un determinado ámbito del conocimiento. Y lo más seguro es que este tipo de Facultad de Derecho estuviera más dedicada a enseñanzas históricas, sociológicas, económicas, políticas, filosóficas, etc., con aplicación al derecho. Es

decir, sería la negación institucional de un postulado que me parece hoy dominante en la mentalidad de nuestros juristas: a saber, el de la «autonomía» del derecho como objeto de conocimiento y técnica específica de control social. Eso de que haya una respuesta puramente «jurídica» a los problemas, a diferencia de una respuesta política o sociológica, es una posición de la que se alimentan gran parte de nuestros juristas científicos. No es caso de entrar ahora en ella, pues es una cuestión de gran complejidad, pero, en todo caso, la visión de unos estudios jurídicos enmarcados en una universidad educadora de ciudadanos vendría a ponerla en entredicho.

III

Un segundo orden de reflexiones que puede suscitar la enseñanza del derecho y la educación del jurista tiene que ver con el concepto mismo de derecho que se mantenga. Creo que una honda presuposición de este tipo late en la contribución de Aníbal Sánchez. Y, al respecto, confieso que siempre me ha sorprendido profundamente la facilidad con la que cambiamos a veces de concepción del derecho sin que ello parezca afectar grandemente a toda una serie de actividades e instituciones que tienen que ver con él. Por ejemplo, podemos sustituir tranquilamente una concepción del derecho de tipo legalista por una concepción del derecho de tipo constitucionalista sin que ello parezca afectar a los métodos de selección de funcionarios o jueces ni a la enseñanza del derecho. Pero, claro está, a mí me parece extremadamente importante para poder pronunciarse sobre la enseñanza del derecho que sepamos qué es eso a lo que nos estamos refiriendo cuando hablamos de derecho. Siempre recuerdo que durante los largos años del franquismo la inmensa mayoría de los profesores de derecho y muchos de los grandes juristas del país se declaraban «iusnaturalistas» sin ningún género de cautelas y sin que eso afectara en absoluto a su trabajo como juristas, que consistió siempre en lidiar con el derecho positivo a palo seco, ora para estudiarlo ora para aplicarlo. No recuerdo que ninguno de ellos afirmase nunca que tal o tal precepto legal o tal o tal sentencia judicial eran contrarios al derecho natural. Todo parecía coincidir asombrosamente: todo lo que surgía de las Cortes orgánicas estaba al parecer «legitimado por su armonía con el derecho natural». Y por lo que se refiere a la enseñanza del derecho, exactamente igual. En ninguna de las disciplinas jurídicas le mostraban a uno cómo afectaba el derecho natural a la noción misma de los diferentes tipos de derecho que se estudiaban. Desde luego, las fuentes del derecho, es decir, lo que uno debía a estudiar, eran sobre todo las leyes. No se hablaba nunca de algo que estuviera más allá de ellas, y sólo en contadísimas ocasiones se hacía referencia a sentencias judiciales (las cuales, por cierto, tampoco apelaban nunca al derecho natural).

Ahora sucede una cosa muy distinta, desde luego, pero que también viene a cuento para el tema que nos ocupa. A lo largo de muchos años hemos vivido lo que ha podido llamarse una «era de legislación» tan acusada que el derecho mismo ha tendido a identificarse con las leyes, las ciencias del derecho con el análisis y sistematización de las leyes, y la práctica jurídica con la aplicación de las leyes. Ahora parecemos haber entrado en la era de la constitución y del constitucionalismo. Pero el paso del legalismo al constitucionalismo, que casi todo el mundo afirma

haber dado, no parece haber tenido impacto alguno en la enseñanza. Bueno, quizá ahora se hace una remisión muy frecuente a las sentencias del Tribunal Constitucional, pero no me refiero a eso. A lo que me refiero es a que ese paso al constitucionalismo parece estar caracterizado por la inclusión en los textos constitucionales de postulados de naturaleza moral y por la necesidad de interpretar y aplicar *principios* jurídicos además de leyes. Y se dice que resolver los casos apelando a los principios es una actividad de un carácter muy complejo, que no consiste sólo en aplicar éste o aquél, sino en argumentar moralmente, ponderar y *sopesar* unos principios con otros para determinar cuándo se aplica cada uno. Pues bien, ante tareas tan singulares e importantes para la nueva concepción del derecho, cabría esperar que entre las actividades de las Facultades se hubiera iniciado al menos una que se dedicara a enseñar a los estudiantes cómo se hacen esas cosas. Pues no. No la hay. Seguimos enseñando el derecho igual que antes, y supongo que esperando que por una suerte de ciencia infusa los jueces y magistrados sepan realizar esas nuevas tareas.

Sin embargo cuál sea nuestra concepción del derecho y nuestra teoría de las llamadas fuentes del derecho es algo crucial para determinar qué debemos enseñar y cómo debemos hacerlo. Para la enseñanza del derecho no puede ser lo mismo que concibamos el derecho como una práctica social engarzada con decisiones políticas o impregnada de consideraciones morales, que lo imaginemos como un territorio autónomo y aislado que puede suministrar respuestas desde sí mismo. No puede ser lo mismo que supongamos que pivota en torno al fenómeno normativo de la legislación, que nos dé por pensar que ha de tener una impronta constitucional en todo caso, o que, como ha sucedido en otros sistemas jurídicos, pensemos que el momento jurídico por excelencia es la solución judicial del caso. Igual que no puede ser indiferente que pensemos en el derecho como una simple emanación del poder o como una práctica social que ha de tener una relación necesaria con la justicia. Todas esas propiedades y connotaciones que unimos a una u otra concepción del derecho tendrían que estar presentes a la hora de enseñar lo que es y como funciona en la realidad social. Contra lo que podría parecer a primera vista estas afirmaciones no pretenden volver a la inercia de confundir la enseñanza del derecho con los planes de estudio. No se trata de eso, sino de pensar en introducir en nuestra enseñanza, sea cual sea la «disciplina» que corresponda, todos aquellos ingredientes que se dice que son parte o acompañan al derecho. Si es la política, pues la política. Si la moral, entonces la moral. Si la constitucionalidad, la constitución. Si la actividad judicial, la jurisprudencia. Si es, en fin, la justicia, entonces algún tipo de reflexión sobre ella. No una «asignatura», sino una percepción, un tono, algo que ponga de manifiesto que tiene cosas que decir en cualquier asignatura.

Esto se manifiesta incluso si persistimos, como parece, en centrar nuestras enseñanzas en una perspectiva legalista, es decir, si persistimos en que nuestra función como profesores de derecho es enseñar interpretación de un material constituido fundamentalmente por leyes y sólo marginal o lateralmente por otras fuentes. Porque si como afirmamos usualmente siguiendo el venerable esquema de Savigny incorporado al Código Civil, debemos interpretar el lenguaje de las normas acudiendo con frecuencia a criterios históricos, sociales o finalistas, entonces tendremos también que introducir en nuestras enseñanzas algunas herra-

mientas formativas para poder hacer esas cosas. No cabe pensar que los juristas lo sabrán hacer por pura intuición, como nos recuerda Toharia en su contribución a este número.

IV

Otra dimensión que deberíamos tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre la enseñanza del derecho es la que en casi todos los estudios superiores tiende a distinguir entre estudios fundamentales y estudios especiales o aplicados. Aquí la encrucijada suele ser difícil de superar porque los argumentos a favor o en contra de unos u otros se mezclan con frecuencia con consideraciones inmediatas, y, así, los estudiantes (y en general la opinión pública) tienden siempre a pronunciarse a favor de los estudios especiales o aplicados porque suponen que les abrirán más puertas, o «salidas», en el futuro. Los partidarios de los estudios fundamentales afirman por el contrario que los cambios en el derecho son tan rápidos como en cualquier otra dimensión de la vida social, y que juristas excesivamente especializados en derechos sectoriales quedan muy pronto a la deriva y son difíciles de «reciclar». Pero, en todo caso, una u otra opción necesita antes que nada una reflexión previa. En primer lugar, qué debemos entender por estudios fundamentales o fundamento de los estudios jurídicos es algo bastante controvertido. Algunas miradas se dirigirían inmediatamente hacia estudios muy tradicionales que han jugado un indudable papel formativo del jurista a lo largo de la historia (el derecho romano, por ejemplo), pero también habría quien se inclinara más bien por estudios mucho más contemporáneos sobre la naturaleza del lenguaje jurídico, sobre los problemas estructurales de los ordenamientos o sobre las relaciones entre economía y derecho, por ejemplo. Y por lo que respecta a los estudios especializados o aplicados las incógnitas no son menores. ¿Qué estudios serían éstos? ¿Qué grado de especialidad demandarían? Está claro que todas estas preguntas son difíciles de contestar sin una visión al menos intuitiva de cuál va a ser la realidad social y jurídica que nos espera. Y por ello las dudas sobre el tipo y el contenido de la educación jurídica suelen mezclarse con la cuestión que antes mencionaba sobre el tipo de sociedad que viene y el tipo de jurista que necesita esa sociedad. Se trata de imaginar el rol o conjunto de roles del jurista en la nueva sociedad y de formar ese tipo de jurista con sus conocimientos concentrados en los problemas y conflictos con los que haya de enfrentarse en esa nueva sociedad. Para que el lector se haga una idea de la naturaleza de este tipo de reflexiones y de que no son nuevas, he solicitado al profesor García de Enterría permiso para reimprimir un artículo suyo que plantea con gran brillantez un tema paralelo en los años cincuenta. Desde aquí le doy las gracias por su generosa respuesta. Pero quizá es más difícil seguir el ejemplo de esa reflexión cuando se habla de un futuro incierto y no de un presente más consolidado. Esto es verdad, pero tampoco creo que estemos hoy en el puro territorio del vaticinio, porque, por así decirlo, ya tenemos algunos importantes fragmentos del futuro a nuestra vista. Algunos de los más importantes son señalados por Carlos Palao en su texto. Y por lo que vemos parece que a las Facultades de Derecho las cosas se les van a ir complicando cada vez más: los roles profesionales de los juristas crecen y se diversifican mientras quedan aún en vigor los viejos y venerables modos de actuar. Ahora, junto al despacho del abogado que ejerce individual y libremente la profesión, se han consolidado despachos de especialistas

en una materia, y al lado de ellos han surgido con gran vigor sociedades profesionales que son una suerte de *Volljuristen* colectivos compuestos de cientos de pequeñas piezas engranadas en forma de abogados hiperespecializados. Para no perder de vista estas perspectivas, convocamos a nuestras tareas a dos especialistas en la materia: Ángel Bizcarrondo y Ramón Mullerat. En cuanto al Estado, parece que está poniéndose en cuestión su calidad de gestor y ello quizá determine que necesite de menos juristas, pero como compensación avanza con fuerza su misión de regulador y coordinador de actividades, y ello demandará también juristas con una particular preparación técnica. En el mundo de la empresa privada, por su parte, las cosas no hacen sino complicarse, y se imponen con urgencia unos conocimientos de derechos supranacionales y de relaciones jurídicas por encima de los ordenamientos locales que antes no parecían necesarios en absoluto. Por cierto que esto demandará a los juristas –y a cualquiera que viva en ese medio ambiente– un manejo cotidiano de alguna que otra lengua extranjera, que es «asignatura» que hoy por hoy suspenderían gloriosamente la inmensa mayoría de nuestros estudiantes.

Nuevas tareas, nuevos perfiles profesionales, nuevos contenidos de los estudios de derecho, pues. Y el sentido común parece indicarnos que son precisamente esas cosas las que debe afrontar la nueva enseñanza del derecho. Pero esto es más fácil pensarlo que llevarlo a cabo, porque hay una pregunta crucial que es previa a todo ello: ¿quién va a enseñar esas novedades? Si creemos que diseñar un programa perfecto sobre el papel va a producir de un modo mágico la mejora de la enseñanza del derecho, es que no sabemos nada ni de educación en general ni de educación jurídica en particular. La historia de los grandes cambios en la enseñanza del derecho –y en toda clase de enseñanza– nos muestra con toda claridad que éstos se han producido siempre tras la formación y la modificación en las mentalidades del profesorado, y nunca antes. Por la sencilla razón de que antes de esa formación no había quien enseñara las cosas nuevas. Sólo cuando hay una razonable cantidad de profesores que sienten la necesidad del cambio se tiende a operar éste inadvertidamente. Si pretendemos modificar las enseñanzas de derecho tenemos que pensar en que necesitamos previamente un profesorado preparado para acometerlas. De lo contrario no haremos sino funcionar en el vacío. Y éste es un tema ciertamente preocupante, porque me atrevería a afirmar que sólo en muy escasa medida estamos procediendo a formar a nuevos profesores para llevar a cabo esa tarea. Los juristas que conocen esas nuevas realidades, solicitados intensamente por los nuevos mercados de especialistas, no vuelven la vista a las Facultades de Derecho, en las que tienden a perpetuarse las viejas rutinas. Y las autoridades insisten en mantener a la investigación renovadora en situaciones de interinidad insostenibles. Los jóvenes juristas que deciden hacer una carrera académica, que serían los únicos capacitados para producir ese cambio en la enseñanza, ven año tras año sus expectativas frustradas por la poca sensibilidad y la miserable dotación que se presupuesta para esos nuevos estudios. Digámoslo claramente: en estos momentos los mejores estudiantes se apartan de la vida académica mayoritariamente.

V

Hasta ahora nos hemos ocupado de los problemas que plantean a la enseñanza del derecho las diversas concepciones de la universidad, los variados puntos de

vista sobre el derecho o las diferentes solicitaciones de las nuevas realidades sociales y económicas. Todavía no se ha dicho ni una palabra de cómo se enseña el derecho y si se elige una enseñanza jurídica meramente instructiva o una enseñanza educativa, o si se opta por una enseñanza pasiva y memorista o activa y argumentativa, y, en su caso, en qué consiste cada cosa. Seguramente una de las razones que inclinan a los juristas a plantearse el tema de los planes de estudios siempre que se les pregunta por la enseñanza del derecho es que entre ellos no hay tradición alguna de enfrentarse con el cómo enseñar. Para sugerir que hay que remediar esa laguna y familiarizarse más con temas de esa naturaleza convocamos a José Luis Linaza, de la Facultad de Psicología de nuestra propia Universidad. Porque lo cierto es que una cultura jurídica centenaria nos ha acostumbrado a lidiar con textos normativos considerados como «dogmas» (de ahí lo de «dogmática jurídica») y a operar sobre ellos algunas actividades de aprendizaje que no alteren en absoluto el contenido de los textos, sino que lo transmitan de la mejor y más fidedigna manera posible («doctrina»). «Dogma» y «doctrina», como resonancias de un parentesco antiguo de los estudios jurídicos con los estudios teológicos, han determinado un modo de enseñar el derecho muy abstracto y memorista, y de fundamental cuño «instructivo». Desearía equivocarme al afirmar que texto legal, libro de texto doctrinal y clases magistrales son los ingredientes predominantes de nuestra enseñanza del derecho todavía hoy. Y si eso es así, entonces la enseñanza del jurista será más bien abstracta y memorista y se verá inclinada hacia la mera acumulación de conocimientos jurídicos ya elaborados. Correlativamente tenderemos a hacer hincapié en controles externos de conocimiento y tipos de transmisión de la información pasivos y formalistas. La colaboración de Juan Antonio Pérez Lledó insiste, entre otros, en este extremo. Para virar hacia una enseñanza más educativa, creadora y activa, que estimule la participación y el desarrollo intelectual del estudiante se necesita hacer muchos cambios de fondo, y para ellos ni tenemos suficientemente formado al personal docente, ni tenemos una concepción clara de la estructuración de la actividad de enseñar ni del papel que han de jugar los estudiantes. Por ello me he permitido evocar la figura de don Francisco Giner de los Ríos. Su viejo artículo de 1889 sobre la enseñanza en las facultades universitarias sigue incitando a la reflexión. No pretendo sugerir, naturalmente, que sea aplicable al pie de la letra, ni siquiera que sea convincente en términos actuales; pretendo sencillamente incrementar el número de problemas que tengamos que barajar a la hora de reflexionar sobre la enseñanza del derecho.

VI

Pertrechados de todas las cautelas y reflexiones que se han hecho hasta ahora, podemos ya acabar por pensar en el plan de estudios, persuadidos —espero— de que su importancia para el problema de fondo no es demasiada. Cuáles sean las materias que se enseñan, cuál su contenido y orden, no son desde luego cuestiones completamente irrelevantes pero sí son mucho menos importantes de lo que ha parecido hasta ahora. Y a lo peor no tienen demasiada relación con los contenidos jurídicos de las «asignaturas», entendidos en sentido estricto. Qué derecho enseñar, qué material jurídico utilizar para la enseñanza, pueden ser cosas secundarias

si conseguimos que en las Facultades se formen adecuadamente los juristas. Al fin y al cabo el derecho cambia y cambia cada día más vertiginosamente, y quizá siga siendo verdad aquello de que dos palabras del legislador transforman bibliotecas enteras en pasta de papel. En España hemos asistido a lo largo de estos veinte años a una modificación crucial del ordenamiento jurídico entero, y la mayoría de nuestros mejores juristas se educaron con textos legales anteriores. Sin embargo eso no ha sido obstáculo para que se haya llevado a cabo una elaboración teórica y práctica muy estimable sobre el nuevo derecho. Unas veces con base en principios jurídicos y políticos subyacentes y otras en el derecho y la jurisprudencia comparada, se ha logrado poner en pie una legislación renovada y un cuerpo de reflexión doctrinal apto para guiar y controlar su aplicación. Eso quiere simplemente decir que el contenido del plan de estudios es de una importancia relativa. Lo importante ha de ser otra cosa, y esa otra cosa sí que debe reflejarse en el plan de estudios. Pero no sólo, como se ha pretendido a veces, desde el punto de vista de «disciplinas» jurídicas aisladas o basadas en clasificaciones tradicionales y en dicotomías viejas, como la de «derecho público-derecho privado» y otras semejantes. ¿Por qué no incorporar en los planes de estudios cursos menos sectoriales, a los que hayan de concurrir profesores de varias especialidades? En una sola cuestión o situación, sea social, política o económica, puede concentrarse toda una panoplia de exigencias teóricas de las diferentes disciplinas jurídicas especializadas: un ejemplo de ello puede ser el tema de la situación jurídica de la mujer. El artículo de Elena Beltrán está deliberadamente incluido para suscitar una reflexión de este tipo. Si quisiéramos, como se ha hecho en otros países, incluir en nuestros planes estudios como éstos tendríamos que romper con la tradición de que las llamadas «áreas de conocimiento» usufructúen las «asignaturas». A lo mejor es preciso pensar en asignaturas o cursos en los que se necesite el concurso de muchas de esas áreas.

VII

La mayor parte del índice de las colaboraciones de este número del Anuario de la Facultad está formado por el grueso de las ponencias que se presentaron a nuestro seminario monográfico anual los días 28, 29 y 30 de noviembre de 2001. Lamento que no haya sido posible, por motivos perfectamente justificados, contar con las aportaciones de Aldo Schiavone, decano de Florencia, y de Antonio Pau Pedrón. Pero además de ello me he permitido, como editor del número, algunas licencias que necesitan una explicación. Cuando el consejo de redacción del Anuario propuso el tema, acudí inmediatamente a la bibliografía española actual para documentarme razonablemente. Ante mi sorpresa, encontré que era extremadamente magra. Y no poca de ella estaba de nuevo centrada en el tema de los planes de estudios. Ante esta situación, me propuse abrir las reflexiones en la mayor medida posible, tratando de aportar más materiales y dar entrada a la mayoría de las caras de ese poliedro que es el problema de la enseñanza del derecho. En seguida me di cuenta de que contar con algunas aportaciones anteriores de calidad y difícil localización era una buena manera de hacerlo. Por ello incorporo al índice un clásico trabajo de don Francisco Giner de los Ríos, una reflexión llena de luz de Eduardo García de Enterría y un conocido informe de la UNESCO.

A continuación de ello se presenta lo que fue el cuerpo central del seminario. Quisiera que el lector cayera en la cuenta de la voluntad de apertura y versatilidad que tiene. Invitamos a Francisco Michavila, que fue Secretario del Consejo de Universidades y titular hoy de la cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, y a Jose Luis Linaza, catedrático de Psicología de nuestra Universidad, porque pensábamos hacer presentes dimensiones necesarias para estas reflexiones pero que rara vez se mencionan cuando se habla del tema. También a Jose Juan Toharia, mucho más cercano, pero que aporta una perspectiva también novedosa. Como he dicho, el artículo de Elena Beltrán es una petición expresa mía para introducir, otra vez, mayor pluralidad de reflexiones.

Juan Antonio Pérez Lledó presentó entonces su comunicación en ese bloque, pero, posteriormente –muy posteriormente, para ser exactos– me hizo entrega de un largo y original texto en el que, partiendo de ella se ofrecía sin embargo una visión global de la mayoría de los problemas de la teoría y la práctica de la enseñanza del derecho. Aunque mi primera inclinación fue pedir que lo abreviara, tras leerlo detenidamente y consultar la bibliografía existente, caí en la cuenta de que es quizá la única aportación hecha en España que diseña minuciosamente una propuesta global nueva de enseñanza del derecho. Por eso me decidí a incluirlo íntegro, como si se tratara de un modelo de lo que habría que pensar para pensar la educación del jurista. Por supuesto que no hay que estar de acuerdo con él. Yo de hecho no lo estoy en algunos puntos importantes, pero lo que su texto ofrece es una manera de presentar el problema que ilustra creo muy bien lo que pretende hacer este número del Anuario. Por eso tiene una sección especial.

Ángel Bizcarrondo y Ramón Mullerat nos aportaron en una interesante versión las experiencias de quienes todos los días están en presencia de esos pocos retazos del futuro que ya tienen puesto un pie en el presente. A ellos, como a todos los demás, les agradezco el esfuerzo y la generosidad que han determinado que este número del Anuario sea seguramente la más completa colección de reflexiones sobre la enseñanza del derecho que se ha publicado en España.