

¿CÓMO ADAPTAR LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DEL DERECHO A LAS EXIGENCIAS DE LA REALIDAD SOCIAL? (UNA PROPUESTA METODOLÓGICA)¹

José María ROJO SANZ

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *¿Crisis en la enseñanza del derecho?* III. *El problema del método*. IV *Cuatro principios básicos*. V. *Una enseñanza del derecho "como si el hombre contase para algo"*. VI. *La especialización en la enseñanza del derecho*. VII. *Una metodología abierta y flexible*. VIII. *Los equipos departamentales*. *Conclusión*.

Más importantes que todos los preceptos es el espíritu y la formación de los juristas

(Savigny)

INTRODUCCIÓN

Sin abordar cuáles podrían ser los principios de aquella ciencia del derecho que debe ser enseñada, así como en la finalidad que debería perseguir —concepto de derecho y función de los juristas—, el presente estudio pone el acento en el cómo, en un momento además en el que desde hace bastantes años la demanda social respecto a la formación del jurista no tanto

la demanda de un jurista que sepa aplicar un determinado método, cuanto la demanda de un jurista que, gracias a una formación cultural profunda y gracias a un conocimiento crítico, sepa ante de todo, tomar postura

¹ Esta composición ha sido elaborada por el doctor José María Rojo Sanz y las licenciadas María José Añón, Emilia Bea y Encarna Fernández, miembros del Departamento de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.

En ella, además de la bibliografía que se cita a lo largo del texto y de la propia experiencia personal de los autores, se han tenido en cuenta los resultados de los siguientes informes y encuestas sobre la enseñanza universitaria o, específicamente, sobre la enseñanza del derecho: Eisenmann, Ch., *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur*. Droit, Paris, UNESCO, 1954 (trad. cast. de L. Jordana de Pozas, Madrid, UNESCO-CSIC, 1958); Varios, *Vivir la universidad*, Roma, Istituto per la cooperazione tecnica, Srl, 1981, edición trilingüe; encuesta preparada por el profesor Cazorla sobre la enseñanza del derecho (diciembre, 1981), y la llevada a cabo por los autores en los cursos primero y quinto de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia sobre un total de 1 000 alumnos, en diciembre de 1982. Con el fin de no alargar el texto de la comunicación y, dado que no es ése su objetivo, se omiten los resultados concretos de estas encuestas.

sobre el método, orientándose en la crisis con prudencia y firmeza, coraje y responsabilidad.²

ya que los problemas que hoy día tiene planteados la enseñanza del derecho no se dan sólo en un nivel de contenido sino también son provocados por defectos y vicios metodológicos.³

Ante la complejidad social y la administrativa que envuelve la enseñanza de la ciencia jurídica en la actualidad, se hace necesario realizar lo que podríamos llamar una "retirada táctica", de forma que nuestro estudio ha pretendido mantenerse expresamente en un nivel de principios, al que creemos necesario acudir hoy día si queremos plantear en toda su dimensión cuestiones de carácter metodológico.

II. ¿CRISIS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Si los orígenes de la crisis actual del derecho están íntimamente relacionados con la introducción del método de la Escuela Histórica en la ciencia jurídica y con la profunda transformación que sufre la realidad social a partir de la revolución industrial,⁴ la escisión teoría-praxis al nivel de la enseñanza ha venido desde entonces amenazando con volver estéril cualquier esfuerzo metodológico.⁵

Como consecuencia de ello, llega a nosotros una enseñanza del derecho caracterizada por las tres notas siguientes: el aislacionismo, tanto respecto a la misma ciencia como a los sujetos que la enseñan —que cristalizaría doctrinalmente en la teoría pura del derecho de Kelsen—; la incapacidad crónica para amoldarse a las importantes transformaciones sociales, y, finalmente, la inadaptación entre la enseñanza del derecho y la práctica jurídica.⁶ Notas en las cuales podría incluirse cualquier dato patológico de

² Cfr. para estas palabras de Scarpelli la relación "Problemi e idee circa l'insegnamento del Diritto", *Le scienze dell'uomo e la riforma universitaria*, Bari, Laterza, 1961, p. 19.

³ En este sentido, puede verse la comunicación presentada por José Luis González Montes a las I Jornadas sobre la enseñanza del Derecho, que tuvieron lugar en Granada del 8 al 10 de mayo de 1982 y que ha publicado el Ministerio de Educación y Ciencia. La mencionada comunicación se titula: *Consideraciones en torno al método de enseñanza en las Facultades de Derecho* (pp. 9-51).

⁴ Cfr. Gil Cremades, J. J., "Discusión metodológica sobre la base del derecho del trabajo", *Anuario del Instituto de Relaciones Laborales de Zaragoza*, 1977, pp. 21-38.

⁵ En el trabajo citado, señala Gil Cremades tres posturas que intentan relacionar teoría-praxis sin que ninguna de las dos quede subsumida en la otra la systemtheoria, el neomarxismo de la Escuela de Frankfurt y el negativismo jurídico de Weitholter. Cfr., *op. cit.*, pp. 23 y ss., 26 y ss. y 32 y ss., respectivamente.

⁶ Cfr. Pérez Luño, A. E., "La filosofía del derecho y la formación de los juristas", *Sistema*, julio de 1982, núm. 49, pp. 89-108. En este trabajo, el autor insiste en que "el jurista no puede contentarse con ser el guardián de procedimientos formales o el sistematizador de datos de interés si no que debe responsabilizarse de la programación de líneas maestras de desarrollo social".

la enseñanza del derecho. Sin embargo, estas tres graves características apuntadas nos hablan ya de la necesidad de una visión integral de los requerimientos del planteamiento científico del fenómeno jurídico, la necesaria flexibilidad de la mentalidad del jurista y la urgencia de colocar el punto de mira de nuestra enseñanza en una formación jurídica crítica, que habría de adjetivar, parafraseando el conocido subtítulo de Schumacher, "como si el hombre contase para algo".⁷

Lo dicho hasta aquí es importante, pero no suficiente. No basta con hablar de una cierta "crisis del derecho". En efecto, el terreno propio del fenómeno jurídico es, precisamente, la crisis, el conflicto, pero además el derecho mismo está siempre como necesariamente en crisis: "su movimiento en incesante en el tiempo y en el espacio y no puede ser detenido".⁸

No en vano —afirmaba Capograssi refiriéndose a la filosofía del derecho, pero aplicable perfectamente al derecho en general— los problemas actuales de aquélla son pura y simplemente los problemas actuales de la vida contemporánea.⁹ Del mismo modo, cuando Ortega clama que la destrucción del derecho no podía suponer sino el envilecimiento del hombre,¹⁰ no hacía sino constatar —más o menos conscientemente— la auténtica crisis que se estaba produciendo desde tiempo atrás: la del hombre mismo, corrupción del hombre que arrastraba tras de sí todo lo humano, también la ciencia jurídica.

En nuestro caso, la situación se complica aún más. Los juristas somos, nosotros mismos, parte integrante de la realidad que hemos de comprender y que pretendemos traducir en derecho. Además, lo que decimos del derecho y lo que por tal entendemos no se encuentra por lo general en libros "sobre el derecho" (como podría ocurrir en los tratados de botánica o de zoología) sino en "los libros del derecho". Nosotros y lo que nosotros hacemos forma parte de las causas y soluciones posibles de nuestras propias crisis jurídicas, incluidas, evidentemente, las que afectan a la ciencia y a su enseñanza.

II. EL PROBLEMA DEL MÉTODO

Por todo lo expuesto anteriormente se hace necesario contemplar y examinar la metodología del derecho como implicando en una cierta unidad al investigador, al docente, al ensayista, al práctico, al que crea el derecho.

⁷ Cfr. Schumacher, E. F., *Small is beautiful. A Study of Economics as if people Mattered*, Londres. Blond Bniggs, 1973 (Trad. cast. de Oscar Margenet, H. Blume Ediciones, Madrid, 1982. En la traducción castellana no figura dicho subtítulo).

⁸ Cfr. *I problemi attuali della filosofia del diritto*, Milano, Giuffrè Editore, 1954, p. 164. (Las palabras citadas son de Amedeo Giannini.)

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Cfr. Ortega y Gasset, J., "Una interpretación de la historia universal", *Obras*, XII, p. 342.

o lo aplica, al alumno de la universidad, a ésta y a la sociedad conjuntamente.

Por otra parte, es evidente "la inquietud presente en muchas latitudes por acomodar el modelo de educación jurídica a las exigencias de una sociedad en incesante transformación".¹¹ Debido a ello, parece que no basta con que el derecho copie la vida, ya que entonces aquél no sería necesario, sino que más bien es la vida la que no se deja copiar exactamente por el derecho, aunque éste no pueda ser aprehendido ni comprendido sin una explícita referencia a la experiencia, a la acción y a su relación con el *pathos* del que va a juzgar, como ya se ha dicho. Ante lo cambiante, pues, la racionalidad adecuada parece consistir en la previsión de la imposibilidad, o al menos, de la dificultad de poder apenas prever nada. No se trata de una anarquía metódica, sino de comprender la exigencia de una flexibilidad metodológica como premisa necesaria para la superación de los efectos de los cambios incesantes e imprevistos en tantas ocasiones, que permita adaptar en todo momento lo que se enseña a las exigencias de la realidad social, económica, política y cultural (en definitiva, el reconocimiento del pluralismo), sin que se pierda la integridad, la coherencia y la eficacia, características esenciales de toda enseñanza. No hay, en nuestra opinión, otro camino si se quiere comprender la realidad y enseñar algo sobre ella que salirle al encuentro y retirar los términos interpretativos que la ocultan a nuestros ojos. En efecto, sólo a partir de un cierto conocimiento de la realidad, puede darse una enseñanza verdaderamente humana.¹² Pero hay que encontrar cierto equilibrio.

Quizá, pedir hoy tal cosa a la universidad pueda parecer irrealizable. Sin embargo, hay que tener en cuenta que:

la relación entre demanda social y la formación científico-profesional en la universidad no se puede concebir como una mera respuesta, por parte de la universidad a una demanda social. No se puede negar a la escuela en general y a la universidad en particular, una función orientadora y directiva respecto a la sociedad en la que operan.¹³

¹¹ Cfr. Pérez Luño, *op. cit.*, p. 99.

¹² Cfr. García de la Hoz, V., *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Madrid, Editorial Dossat, S. A., 1982, en donde se exponen las líneas generales de toda educación: debe ser completa, coherente y eficaz. Debe ser personalizada atendiendo a las características de cada hombre real, debe producir buenos resultados lo que supone la no contradicción entre sus fines, objetivos, actividades y agentes. Por otra parte, la moderna pedagogía insiste en la necesidad de unir lo cultural y lo profesional. No basta con aprender a trabajar sino que hay que ligar estrechamente instituciones educativas y empresas, poniendo el trabajo al servicio de la persona en sociedad. De esta forma la enseñanza posibilita la reflexión, el trabajo, el bien obrar, y hace que el hombre se abra a la realidad de las cosas y de los otros, que se alcance la libertad para gobernar la propia vida y para abrirse al mundo de la trascendencia.

¹³ Cfr., *Problemi e idee...*, *op. cit.*, p. 12.

Tampoco se trata de que la universidad se separe de la sociedad ni del contexto histórico, sino simplemente de que una enseñanza con objetivos puramente prácticos no es auténticamente universitaria.¹⁴ Como afirma Eisenmann, "la única enseñanza (jurídica) auténticamente universitaria es aquella que no descuida ningún orden de fenómenos ni de problemas importantes del derecho. Sólo esta enseñanza considera el derecho, el mundo de la realidad jurídica, como un objeto de mera práctica".¹⁵ Pero no podemos olvidar, a fin de evitar polarizaciones innecesarias, que "todo conocimiento teórico es también práctico y, si no, no es verdadero conocimiento; y, asimismo, todo conocimiento práctico debe ser teórico y si no lo fuere no tendría verdadera virtualidad pragmática".¹⁶

Pero si la enseñanza del derecho adolece de una clara disociación respecto a la cambiante realidad social, también se da actualmente respecto a la vida e intereses de los propios alumnos, por ejemplo, que como acertadamente se ha dicho buscan, en el mejor de los casos, un mero "entrenamiento simplemente académico", y asimismo respecto al profesor, obligado en tantas ocasiones, a la mera actividad de aprendizaje de una profesión y a la explicación de la misma, faltando en ocasiones una auténtica investigación original que caracteriza nuclearmente el trabajo de todo profesor universitario, que ha de convertir el estudio en método, no sólo de trabajo, sino también de vida, en lugar de tenerse que enfrentar con sus solas fuerzas tantas veces a todo un relativismo, fruto en gran parte de la pesada recuperación de un sistema contra el que los estudiantes mismos se rebelaron ya en 1968.¹⁷ ¿Cómo va a ser posible en tales condiciones que el profesor universitario sea capaz de interesar a los alumnos en las distintas tareas docentes?; ¿cómo conseguiría, al menos algunas veces, hacer buenos estudiantes, y hasta investigadores de cierto mérito, de alumnos que, a lo mejor antes, sólo consiguieron tener actuaciones mediocres?; ¿cómo inculcarles esos fundamentales sentimientos de afición al estudio, amor a la verdad científica y a la realidad social y honradez profesional, base de un trabajo auténticamente universitario?¹⁸ Cuántas veces, este profesor, ha de limitarse a hacer suyas y repetir aquellas palabras de C. S. Lewis: "Todo reside en una paciencia apasionada, la regla de mi señor".¹⁹

¹⁴ *Cfr.*, Eisenmann, *op. cit.*, p. 57.

¹⁵ *Id.*, p. 58.

¹⁶ *Cfr.*, Badenes Gasset, R., *Metodología del derecho*, Barcelona, Bosch, 1959.

¹⁷ *Cfr.*, *Vivir la universidad*, *op. cit.*, p. 131.

¹⁸ *Cfr.*, González Montes, *op. cit.*, p. 16.

¹⁹ *Cfr.*, Lewis, C. S., *That Hideous Strength*, The Bodley Head, 1945 (cit. por la trad. cast. de Elvio E. Gandolfo, Adiax, S. A., Buenos Aires, 1980, p. 250 del tomo 3 de la *Hrilogía de Ransom*).

IV. CUATRO PRINCIPIOS BÁSICOS

Si es cierto que "toda reforma de las enseñanzas jurídicas se plantea como una determinada opción hacia determinados fines",²⁰ no lo es menos que los fines de la enseñanza del derecho son múltiples, ya que el ámbito de problemas y conflictos, salidas y profesiones, que afecta a la enseñanza de aquél es, asimismo, múltiple.

No parece, pues, posible encontrar una unidad metodológica, opinión que se encuentra avalada por los resultados y conclusiones de la mayoría de los congresos, reuniones o estudios que se han llevado a cabo en este sentido.²¹

Pues bien, para orientar en el momento presente un adecuado método de la enseñanza del derecho creemos que se ha de basar, sea cual sea aquél, en los cuatro puntos siguientes:

1. La personalización de la enseñanza de la ciencia del derecho; 2. el trabajo docente interespecializado; 3. la flexibilidad en los métodos docentes, y 4. la estructuración de los departamentos como equipos didácticos.

V. UNA ENSEÑANZA DEL DERECHO "COMO SI EL HOMBRE CONTASE PARA ALGO"

Dentro de un mismo curso, departamento o facultad se encuentran generalmente encontrados intereses tanto en profesores como en alumnos; intereses que, tradicionalmente, tienden a polarizarse metodológicamente en la dialéctica "formación jurídica-formación cultural", cuando no en "formación teórica-formación práctica" que, lógicamente, dadas las características contradictorias de la actual sociedad, acaban por decantarse —bajo pena de puro abstraccionismo, insatisfacción o frustración general— a favor de un mero "comprender para aplicar", resultando que "bajo el pretexto de eficacia y especialización, la técnica jurídica va cerrando paulatinamente sus puertas a una profundización crítica del estudio del derecho".²² Por otra

²⁰ Cfr., Pérez Luño, *op. cit.*, p. 93.

²¹ En el trabajo citado: *Problemi e idee...* pp. 20-28, se encuentra una completa relación de problemas y soluciones. Así, por ejemplo: información sobre formación de los estudios jurídicos, p. 20; desconexión entre los niveles científico y profesional, p. 20; formalismo jurídico y conocimiento irreal de un derecho aislado de la ciencia y de la realidad económica, política, administrativa, sociológica, etc. . . ., a la que aquélla se refiere, pp. 20-23; se ofrece una formación de base individualista que difícilmente se adapta y resiste al nuevo orden social, p. 21; necesidad de profundizar en lo básico ejercitándose en principios fundamentales de cada rama del derecho, p. 23; necesidad de superar la concepción sistemática, conceptualista, abstracta y técnica que recibe el estudiante de derecho, p. 25; necesidad de ofrecer una preparación que haga mayor o menor hincapié en lo jurídico o en lo cultural según la naturaleza de las diferentes salidas profesionales, p. 26.

²² Cfr. el interesante trabajo del profesor López Calera, Nicolás M., "La crisis de las

parte, resulta evidente que no puede enseñar lo mismo y de la misma manera una persona bien dotada para la investigación, el pedagogo nato o el maestro. Ni tampoco se puede enseñar lo mismo siempre y a todos: a los que estudian para obtener un título que les permita mejorar en su escala profesional, o al que lo hace para obtener una preparación cara al ejercicio de la profesión de abogado, opositar a notarias o dedicarse, quizá de por vida, a la política activa. En este sentido, es de agradecer el esfuerzo que en los últimos años vienen realizando las distintas universidades, con el fin de proporcionar a los profesores universitarios técnicas adecuadas para una eficaz metodología docente, así como unas sólidas técnicas de estudio al alumnado, si bien dichos esfuerzos son aún extremadamente escasos y aislados.²³

Por ello, parece necesario, en primer lugar, la implantación y la normal participación del profesorado en cursos de formación permanente, así como de técnicas de estudios para los alumnos dirigidos por expertos de las distintas materias que posean conocimientos, no sólo de pedagogía y metodología, sino también de derecho y de otras ciencias sociales, así como de los problemas que principalmente afecten al mundo jurídico.²⁴

VI. LA INTERESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Como ha señalado Gil Gremades, el mero análisis de la realidad social es inapropiado por sí solo para sentar y producir criterios normativos, aunque el conocimiento de los datos empíricos es necesario para "eliminar prejuicios infundados y facilitar el inicio de una discusión razonable".²⁵ En efec-

Facultades de Derecho: una cuestión ideológica", en *ACFS*, 1980-1981, pp. 21 y 27, sobre todo.

²³ Sobre este tema existe abundante bibliografía. Señalamos a continuación los títulos que estimamos más interesantes, asequibles y prácticos: Madox, H., *How to study*, Londres, 1963 (trad. cast. de M. Dolores Borda y P. Comes, Barcelona, Oikos-Tau, S.A. de ediciones, 1973); Comes, P., *Técnicas de expresión-I*, Barcelona, Oikos-Tau, S.A. de ediciones, 1974; Rowntree, D., *Learn how to study*, Londres, 1970 (trad. cast. de A. Martínez Riu, Barcelona, Herder, 1975); Romano, D., *Elementos y técnicas del trabajo científico*, Barcelona, Ed. Teide, 1979; Pujol, J., y J. L. Fons, *Los métodos de la enseñanza universitaria*, Pamplona, EUNSA, 1978; Bair, M., y R. G. Woodward, *Team teaching in action*, 1964 (trad. cast. de Paz Asunción Ramos, Madrid, EMESA, 1968); Eco, U., *Come si fà una Tesi di Laurea*, Pompiani, Tascabili, 1977 (trad. cast. GEDISA, 1983).

²⁴ Hoy día parece darse un renacimiento de la secular preocupación por saber enseñar y saber aprender. En el pasado hay ejemplos abundantes, baste recordar aquí, casi anecdóticamente, lo que por ejemplo Ramon Llull anotaba en su *Libre de la contemplacio en Deu*: "El maestro en su función ha de embellecer sus palabras, poniendo bella cara y semblante sonriente"; o lo que Tomás de Aquino sugería a los deseosos de aprender: 1. Ir gradualmente de lo más fácil a lo más difícil; 2. Dedicar a la reflexión un tiempo diario; 3. Vivir las virtudes de la convivencia; 4. Apropiarse de todo lo bueno, lo diga quien lo diga; 5. Aclarar siempre toda duda; 6. Entender bien todo lo que se estudia, y 7. Conservar la mayor cantidad posible de conocimientos. (Dieciséis consejos para adquirir el tesoro de la ciencia. Carta).

²⁵ *Cfr.*, Gil Gremades, *op. cit.*, p. 37.

to, se correría el peligro de "enseñar conceptos sin proporcionar juntamente y aun por adelantado la imagen de los fenómenos sobre los cuales los conceptos son construidos".²⁶ De este modo, ante el hecho cierto de que lo que en el aula se explica como válido se vea superado por los cambios sociales y que el derecho —lo que se enseña como derecho— no responda a las contradicciones, culturales, sociales, económicas y políticas que se entrecruzan en la sociedad,²⁷ se ha venido hablando de la necesidad de una tarea interdisciplinar que sería como la piedra filosofal para la solución de la mayoría de nuestros problemas como docentes. Sin embargo, la complejidad de su realización, así como el peligro consecuente de un ineficaz *dilettantismo* a que llevaría el mal uso de esta interdisciplinariedad, ha hecho que apenas se haya puesto en práctica, al menos en nuestro país.

Tampoco es solución —y aquí están de acuerdo la mayoría de los autores— el aumento de materias. Ello terminaría por obligar a los planes de estudio a una flexibilidad tal que, en la práctica, los haría inexistentes y administrativamente impracticables.²⁸

¿Cómo conjugar, entonces, la necesidad de una enseñanza adecuada a cada alumno, a las posibilidades de cada profesor, a lo que se enseña y a las exigencias de la misma realidad?; ¿cómo acudir hoy día a una enseñanza interdisciplinar, cuando los límites mismos de las disciplinas se difuminan y se busca incluso una redefinición de los ámbitos de lo público y de lo privado, tan importante en dichos planes de estudio? En definitiva, se ha de acudir a métodos distintos de los apuntados. Es necesario que el docente pueda enseñar lo que conoce bien, sus líneas de investigación, los temas con ellas relacionados. Debe situarse en su lugar adecuado, sin violentar sus posibilidades reales de cada momento. Por otra parte, la interacción educativa de un equipo de profesores, como subrayaremos más adelante, puede enriquecer la enseñanza de la ciencia jurídica, tanto metodológica como vitalmente, descubriendo y perfeccionando constantemente las formas de enseñar que la realidad misma y los contenidos exijan en cada momento, incorporando una flexibilidad adecuada a la hora de introducir nuevas formas

²⁶ Cfr. Carnelutti, *Metodología del diritto*, Padua, 1939, pp. 35, *loc. cit.* por Badenes Gasset, *op. cit.*, p. 427.

²⁷ En este punto resulta totalmente ilustrativa la importante obra de D. Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.

²⁸ Es cierto que, junto a lo interdisciplinar, se han ofrecido otras vías de solución: materias optativas, ciclos iniciales polivalentes, etcétera ... Lo interdisciplinar, por otra parte, casi siempre han desembocado en una supremacía de las materias económicas respecto a las estrictamente jurídicas, lo que tampoco parece deseable. Por otra parte los programas no pueden establecerse con base en criterios meramente cuantitativos (X años necesarios para aprender X materias), sino que han de tenerse en cuenta también las posibilidades del profesorado, el importe de los gastos que las familias y los contribuyentes, en su caso, están dispuestos a pagar para formar juristas en tales condiciones, etc. ... Cfr., Eisenmann, *op. cit.*, pp. 12, 48 y 61-62.

y contenidos. Por otra parte, esta metodología abierta expresa mejor la realidad de la enseñanza universitaria del derecho, que no puede consistir en la explicación mecánica de un conjunto de disciplinas jurídico-sociales, sino que presupone una unidad científica y jurídica que encontramos en la realidad, expresada en una increíble pluralidad de formas distintas. No existe, pues, un único método de enseñanza o de aprendizaje del derecho.²⁹

VII. UNA METODOLOGÍA ABIERTA Y FLEXIBLE

En el actual estado de la ciencia jurídica en el que se apunta cada vez con mayor fuerza la superación de los reduccionismos y la recuperación de la ontología jurídica,³⁰ junto con la general aceptación de una mentalidad abierta y pluralista en libertad, así como la vuelta al intento de encontrar el "mejor derecho posible", se hace necesaria la adopción progresiva en la metodología de su enseñanza de criterios flexibles de aprendizaje, comprensión, investigación y docencia, que permitan fácilmente la adaptación de los contenidos de los programas al estado de la investigación en cada momento, así como a las exigencias pedagógicas y profesionales de la realidad.

Estos criterios, que pensamos deberían encontrarse enraizados en toda metodología de la enseñanza de la ciencia del derecho, serían los de tolerancia, solidaridad y cooperación.

En efecto, incluso el derecho a "valer menos",³¹ esencial en toda democracia, tampoco es despreciable en una enseñanza que versa fundamentalmente sobre un derecho creado por un Estado social y democrático. La tolerancia no consiste sino en respetar la realidad que es plural y, en ocasiones, controvertida y difícil de comprender y expresar. Por otra parte, la falta de solidaridad obligaría a hacer confluír todo sobre el yo individual, bien sea de una forma más o menos idealista. La solidaridad, forma auténtica de existencia personal en relación con los otros y con la sociedad, impide la actividad propia de toda sociedad individualista que se traduce en una "feroz competencia".³² Esta mentalidad competitiva ha llevado en ocasiones

²⁹ Como afirma Eisenmann, "muy a menudo el profesional (del derecho) no puede realizar su tarea razonando simplemente, según las normas de la lógica formal. De donde parece deducirse lógicamente que ni siquiera la enseñanza del derecho con fines estrictamente prácticos deberá ni podrá contentarse con el intento de desarrollar en sus alumnos las facultades del razonamiento deductivo como si todos los problemas que tienen que resolver se redujeran a la operación de pasar de las proposiciones generales dadas (las reglas de derecho, y especialmente las leyes, aun las ya interpretadas) a las proposiciones singulares o específicas". *Cfr. op. cit.*, pp. 22-23.

³⁰ V. en este sentido: J. Ballesteros, *Derechos humanos: ontología versus reduccionismos, persona y derecho*, Pamplona, 9, 1982, pp. 240 y ss.

³¹ *Cfr.*, Gil Cremades, *op. cit.*, p. 35.

³² *Cfr.*, K. Wojtyła, *The Acting person*, Londres, 1979 (trad. cast. BAC, 1982). La forma inauténtica de existencia personal en la sociedad sería la del conformismo-pasotismo, con su corolario de insolidaridad hacia los problemas de los otros.

no sólo a un pragmatismo y utilitarismo esterilizadores de los esfuerzos más comprometidos, sino que incluso ha llegado a engendar lo que se ha llamado "totalismo objetivo", como defensa contra la amenaza de la lucha de todos contra todos o contra la misma convivencia social, pero que termina por anular la auténtica participación solidaria. Aquella mentalidad competitiva observa al otro no como un otro-yo, base de toda forma de cooperación y aun de toda convivencia humana, y por tanto de toda enseñanza, sino como un anti-yo que hay que soslayar o, en el peor de los casos, destruir.

Parece previsible, sin embargo, que la introducción de estos criterios permitiría la supresión efectiva de los anticriterios de autoritarismo, individualismo, conformismo y competencia desenfrenada.³³

VIII. LOS EQUIPOS DEPARTAMENTALES

Sin olvidar los condicionamientos objetivos de la enseñanza, es necesario que atendamos aquí a la formación profesional de los sujetos y al aprovechamiento de las condiciones materiales disponibles en cada momento como instrumentos al servicio de aquéllos.

En este sentido se han hecho importantes avances, pero todavía no se han ofrecido soluciones sólidas y eficaces o duraderas;³⁴ dirigidos aquéllos, sobre todo a lograr una enseñanza del derecho más dinámica y un mayor aprovechamiento de los recursos departamentales.

Hablar de departamentos nos remite inmediatamente a problemas complejos y a las posibilidades reales de un profesorado en preparación. Por otra parte, como se ha señalado, en nuestras facultades "pocas veces se han realizado verdaderos trabajos de seminario (y de preseminario) y sólo aislada e individualmente, los profesores han estudiado, explicado y razonado los problemas concretos de un trabajo, los que interesan o se le plantean a un individuo determinado y que suelen ser distintos de un individuo a otro".³⁵ De hecho, el profesorado se suele encontrar sometido a un aislamiento profesional, no sólo respecto a la universidad en general, sino tam-

³³ El estado actual de las cosas ha llevado a unos a imitar los métodos de los otros. Así el socrático, utilizado en Estados Unidos, es experimentado en París; el Tutorial System inglés, en Estados Unidos, en donde también se experimentan desde hace años los tradicionales cursos europeos.

³⁴ Son significativas las soluciones apuntadas por González Montes: necesidad de recurrir a otros instrumentos distintos docentes que las clases teóricas y prácticas, como conferencias, cursos monográficos, seminarios y una labor teórica más cuidadosa, extensa y especializada, como son los trabajos de investigación y la realización o dirección de tesis doctorales. En definitiva, potenciar más la labor del departamento universitario como unidad básica de investigación y docencia. *Cfr., op. cit., pp. 17 y 42.*

³⁵ *Cfr., D. Romano, op. cit., p. 7.*

bién respecto a su facultad, a otras facultades e, incluso, a su mismo departamento.

Esta situación ha visto últimamente esperanzadores intentos de cambio. Pero ello requiere una adecuada formación de equipos departamentales³⁶ que permitan una mayor eficacia en la planificación, diagnóstico, y evaluación de los programas, métodos y del aprendizaje en general; un adecuado uso de espacios y tiempos conforme a las necesidades cuantitativas del alumnado, pero también a las cualitativas de contenidos y métodos; una interacción educativa de distintos profesores en un mismo grupo o curso, que permita la colaboración de distintos especialistas y expertos del mismo departamento, de la facultad o incluso de otros centros académicos. Este planteamiento facilitaría el empleo de cada profesor de acuerdo con el nivel pedagógico alcanzado en cada momento, así como el adecuado uso de personal auxiliar e incluso de alumnos que puedan ocuparse de tareas imprescindibles, pero no estrictamente investigadoras o docentes. Por otra parte, el trabajo en equipo, dentro de un mismo departamento, de profesores pertenecientes a distintas generaciones, en una relación de mayor igualdad, bajo la dirección de un director de departamento, supondría un enriquecedor medio de trabajo.

CONCLUSIÓN

Plantear, en fin, estas cuestiones puramente metodológicas, al referirnos a la enseñanza del derecho y la formación de los juristas, contribuye —en nuestra opinión— a abrir nuevas vías que, sin graves trastornos administrativos ni personales, nos lleven a un proyecto de centro docente universitario en el que la enseñanza de la ciencia del derecho sea eficaz y real, recuperando al mismo tiempo el arte del diálogo como instrumento de docencia, aprendizaje y, ¿por qué no?, de investigación, entre unos juristas y una sociedad. Unos juristas que han de estar comprometidos realmente con el tiempo presente.

³⁶ Cfr., Bair y Woodward, *op. cit.*, *passim*. Se encuentra llena de sugerencias atractivas y eficaces en el sentido de lo que aquí hemos ido exponiendo.