

REFLEXIONES SOBRE EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL FUTURO

Juan José González Rus

Catedrático de Derecho Penal. Universidad de Córdoba

GONZÁLEZ RUS, Juan José. Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea). 2003, núm. 05-r1, p. r1:r1:21. Disponible en internet: <http://criminet.ugr.es/recpc/recpc05-r1.pdf> ISSN 1695-0194 [RECPC 05-r1 (2003), 1 ene]

RESUMEN: A juicio del autor, el futuro de la enseñanza del derecho pasa por la transición del "modelo de enseñanza" al "modelo del aprendizaje". La práctica docente actual se traduce en un sistema basado en la enseñanza teórica, apoyado en la lección magistral como contenido básico, en el que el profesor cumple el papel central, de impulsor y soporte de la enseñanza. La docencia se desarrolla conforme a los contenidos del programa, "filtrado" generalmente a través de apuntes y en el que el alumno tiene un papel pasivo, de receptor de conocimientos, cuya principal preocupación es superar los exámenes, que constituyen en último término el eje central a través del cual se construye el modelo educativo.

Frente a ello, el autor propone el modelo del aprendizaje del derecho, cuyo propósito es ejercitar

al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver por sí mismo los problemas que plantea su interpretación y aplicación y formular por sí mismo las soluciones que pueden solventarlos, de forma que sea su propia iniciativa, su propia experiencia, su propio esfuerzo formativo, lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente.

En lo que se refiere a la enseñanza (aprendizaje) del derecho en el futuro, el autor considera dos aspectos como los más necesarios a corto plazo: la incorporación progresiva de las nuevas tecnologías a la gestión y organización de la docencia y al propio desarrollo de las actividades docentes, y la diversificación estratégica de las actividades docentes por las Facultades de Derecho.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza del Derecho, licenciatura, universidad, nuevas tecnologías.

Fecha de recepción: 22 noviembre 2002

Fecha de publicación: 1 enero 2003

SUMARIO: I. Consideraciones previas. II. El futuro de la enseñanza del derecho penal. 1. El "hoy" de la enseñanza del Derecho. A. Clases teóricas. B. Clases prácticas y actividades complementarias. C. Programas y contenidos docentes. D. Materiales de estudio. E. Procedimientos de evaluación del alumno. F. Alumnado. G. Profesorado. H. Conclusión. 2. El "mañana" de la enseñanza del Derecho. A. Del modelo de la "enseñanza" al modelo del "aprendizaje" del Derecho. B. "Enseñar" y "aprender". C. Objetivo básico de la docencia. D. Revisión de los programas. a) Reconsideración de los

contenidos y de la extensión. b) Reconsideración del criterio de que deben “darse” los programas completos. E. Docencia teórica. F. Docencia práctica y actividades complementarias. G. Procedimientos de evaluación. H. Alumnos. I. Profesorado. III. La enseñanza del Derecho en el futuro (inmediato). 1. Incorporación efectiva e inmediata a la docencia de las Nuevas Tecnologías. 2. Oferta docente posterior a la licenciatura. IV. Consideración final.

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

Las reflexiones que a continuación se hacen son básicamente las que se contenían en la Ponencia “¿Estará mi queso en El Dorado?”, presentada en las II Jornadas de Renovación Pedagógica celebradas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba, los pasados días 7 y 8 de noviembre. El título de la intervención era el resultado de la contracción de otros dos: ¿Dónde está mi queso? y El Dorado, referencias que se corresponden, respectivamente, con el título de un libro ¹ y la evocación de un mito, y que representan las ideas centrales de lo que se recogía en la ponencia y se perfilan en este trabajo.

El libro, porque analiza –desde una óptica bastante elemental, por cierto– las dos formas más simples de reaccionar ante una crisis: la del conformismo temeroso y resignado y la de la innovación, inspiradora de la búsqueda animosa de nuevas alternativas; posibilidades, exactamente, que son las que de hecho conviven actualmente cuando se plantea la cuestión de cómo afrontar ya hoy, pero especialmente mañana, la enseñanza del Derecho en general y la del Derecho penal en particular.

El segundo, porque invocar El Dorado es apelar a una quimera: a algo que se propone a la imaginación como posible, pero que en realidad no lo es. Lo que constituye la segunda cuestión que debe tratarse al plantearse la viabilidad de las posibles modificaciones a la forma actual de enseñar el Derecho: ¿Hay verdaderamente alternativas posibles al modelo actual?

Ello, por lo que hace al futuro de la enseñanza del Derecho en general y del Derecho penal en particular.

Cuestión distinta, y en cierto modo independiente de ésta, es la relativa a la enseñanza del Derecho en el futuro, y en la que aludiré brevemente a las consecuencias inmediatas que, a mi juicio, va a suponer la implantación de la “sociedad de la información” derivada de la consolidación real de Internet y las redes de transmisión de datos.

¹ *¿Dónde está mi queso?* es el título, como es sabido, de un librito que hace un par de años constituyó un *best-seller* en Estados Unidos. Es un libro simplista, representativo de la competitividad del capitalismo norteamericano, en el que se cuenta la historia de dos ratones que advierten que las reservas de queso que les sirven de alimento empiezan a disminuir, sin que acierten a explicarse bien porqué. Cuando la situación comienza a hacerse preocupante, uno de los ratones trata de convencer al otro de que deben abandonar la cómoda guarida y comenzar la búsqueda de nuevas fuentes de sustento. El otro, reticente, temeroso, no se atreve a iniciar esa peligrosa exploración. Finalmente, el primer ratón abandona la madriguera y se pierde por los desconocidos y peligrosos caminos de lo ignorado para buscar nuevo queso y nuevos refugios que le permitan recuperar el bienestar perdido. El otro, por contra, permanece en la cueva, sin procurar solución alguna y limitándose a lamentarse y repetir continua, autocompasiva e inútilmente la misma pregunta: ¿Dónde está mi queso? ¿Quién me ha quitado mi queso? ¿Por qué ha desaparecido mi queso? Si donde dice “queso” se pone “enseñanza del Derecho”, se percibe pronto qué es lo que quiere tratarse.

II. EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

1. El “hoy” de la enseñanza del Derecho

Comenzaré haciendo una aproximación general a los caracteres básicos que, a mi juicio, definen la situación actual de la enseñanza del Derecho. La exposición de ello no pretende ser, sin embargo, el reflejo fiel de la realidad presente. En realidad, está más cerca de la caricatura que del retrato, en la medida en que se resaltan “todos” los factores que “pueden” ser característicos del modelo analizado, pero que difícilmente concurrirán todos juntos en las experiencias docentes actualmente aplicadas. En todo caso, en la medida en que su presencia es posible, solos o con otros, su comentario es obligado.

Igualmente, debo advertir que el análisis de la situación actual de la enseñanza del Derecho ni es exhaustivo ni lo pretende: sólo he destacado los factores que me parece que contribuyen de manera más principal a configurarla. Se trata, además, de una aproximación estrictamente empírica, puesto que su única base es mi experiencia como docente y las reflexiones derivadas de ella. No se esperen, pues, consideraciones pedagógicas o didácticas ortodoxas y documentadas, puesto que no las hay. En todo caso, esas serían aproximaciones que deberían producirse después, puesto que lo que defenderé será la necesidad de adoptar una nueva estrategia en la enseñanza del Derecho².

Ni tampoco desconozco que muchos profesores han incorporado desde hace años a su actividad docente correcciones y aportaciones que suponen un laudable esfuerzo de innovación que hará que se sientan poco reconocidos en el “modelo” que, sin embargo, en mayor o menor grado, creo que sigue siendo el mayoritario.

También debo dejar bien sentado, finalmente, que en modo alguno pretendo presentarme como alguien cuya práctica docente escapa a las consideraciones críticas que puedan derivarse de lo que se diga. De hecho, si la conozco es porque llevo muchos años conviviendo con el “modelo” que se expone y, en mayor o menor grado, practicándolo. Otra cosa es que me satisfaga.

A. *Clases teóricas*

El elemento central de la enseñanza del Derecho en la actualidad son las clases teóricas, en las que se exponen y explican los contenidos de los correspondientes programas de las asignaturas.

Por lo que conozco, su desarrollo se produce mayoritariamente conforme a la clásica “lección magistral”: el profesor, con más o menos variantes, expone ante los alumnos las cuestiones que, conforme a la selección de materias hecha previamente en el programa de la asignatura, éstos deben conocer, retener y saber.

La clase se llena, así, generalmente, con una recitación del profesor, solo inciden-

² Quiero agradecer al Dr. Sáenz Barrio que leyera este trabajo antes de su publicación y las observaciones que me ha hecho sobre el mismo.

talmente interrumpida por alguna pregunta o solicitud de aclaración de algún alumno. Procedimiento obligado en una buena parte, bien es verdad, por la necesidad de que los estudiantes tomen apuntes de lo que el profesor expone.

La incorporación de medios audiovisuales que últimamente se está produciendo como acompañamiento al parlamento del profesor supone pocas variaciones sustanciales de este procedimiento, en la medida en que su utilidad primordial es facilitar el seguimiento del soliloquio y la captación y transcripción de éste por los estudiantes.

La participación de éstos en el desarrollo de las clases es, por lo general, como ya he dicho, limitada. A lo sumo, se traduce en aclaraciones sobre lo expuesto y demandas de que sea repetido lo que acaba de decirse, con el fin de asegurarse de que la transcripción hecha por el alumno de lo oído es correcta.

Según mi percepción y experiencia, este modelo es el preferido por la mayor parte de los estudiantes, poco abiertos a la introducción de innovaciones sustanciales en el acontecer docente; sobre todo, si ello puede suponerles algún esfuerzo adicional. Por lo común, la participación de los estudiantes es apreciada por éstos siempre que pueda producirse sin la necesidad de adquirir previamente conocimientos específicos sobre el objeto de la intervención y siempre que la misma no pueda interpretarse o valorarse por el profesor como muestra del conocimiento (más exactamente: desconocimiento) que tiene de la asignatura o del tema que está siendo objeto de exposición o debate. Por eso, el debate es más frecuente en asignaturas o con profesores que permiten la, digámoslo así, “especulación creativa”, que cuando se reclama, ya sea por la naturaleza de la materia ya por la actitud del profesor, una reflexión fundada en el previo conocimiento de contenidos teóricos.

El famoso “miedo a hablar” o a intervenir en clase resulta así, pues, muy a menudo, expresión del recelo del estudiante a que sea descubierto por el profesor el poco o nulo esfuerzo personal que ha hecho por conocer aquello que debería saber ya sobre lo que interviene. Sobre todo, cuando son cuestiones que presuponen el conocimiento de otras que ya han sido tratadas antes en clase.

B. Clases prácticas y actividades complementarias

El complemento de las clases teóricas son las clases prácticas, dedicadas generalmente a la propuesta, resolución y discusión de casos prácticos extraídos de la imaginación del profesor, de la actualidad o, más frecuentemente, de la jurisprudencia.

Por lo general, se imparten por un profesor distinto al encargado de la docencia teórica. Ello puede provocar una cierta desconexión con ésta que en los casos más acusados puede originar una diversificación de contenidos o interpretaciones, generadoras de confusiones en los alumnos.

En determinadas asignaturas, dentro de las mismas se incluyen también visitas a juzgados y audiencias, en donde se presencia el desarrollo de juicios y vistas orales. La utilidad formativa de estas prácticas es, a mi juicio, escasa, dado que casi nunca se acompañan del conocimiento, comentario y preparación teórica previa de lo que se va a presenciar.

Las actividades de otro tipo (comentarios de texto, apreciaciones y valoraciones

críticas del alumno, realización de actividades de iniciación a la investigación, etc.) son, por lo general, escasas. Su utilidad actual es, pues, a mi juicio, también reducida. Primero, porque el estudiante no tiene un interés especial en realizarlas (“en serio”, se entiende); de hecho, lo común es que los “trabajos de los alumnos” no vayan más allá de una labor vagamente recensionaria, cuando no de descarada copia literal de algún texto o manual (de monografías, ni hablamos). Segundo, porque (hechas también “en serio”) supondrían una gran carga de trabajo para el profesor, que en la mayor parte de los casos éste no puede asumir en relación a todos los alumnos, so pena de no poder dedicarse a otra cosa.

C. Programas y contenidos docentes

Los contenidos docentes que se desarrollan en las clases teóricas y prácticas son los que se detallan en el programa oficial de la asignatura. Estos, por lo general, están sobrecargados y no se corresponden con el número real de horas lectivas que se imparten o pueden impartirse.

Su contenido se llena principalmente con aspectos conceptuales. Están poco orientados al estudio y solución de problemas y no siempre se resalta convenientemente el papel instrumental que corresponde a la teoría. En las asignaturas de, por decir así, “Derecho positivo”, el contenido del programa viene impuesto, en realidad, por el legislador, siendo menor el margen de maniobra que corresponde al profesor en la elección de contenidos.

En el caso de los profesores más veteranos, en un buen número de casos el programa sigue siendo en sus contenidos centrales, enfoque y sistemática, básicamente el mismo con el que concurrieron a sus oposiciones. Con la particularidad de que la existencia en ellas de un ejercicio en el que debía exponerse en una hora una lección del programa, obligaba a configurar la sistemática del mismo pensando más en esa prueba, en lo que podía y debía exponerse en ese tiempo, que en el desarrollo docente del mismo.

En la medida en que los profesores más jóvenes reproducen más o menos los programas de sus directores, la misma continuidad puede apreciarse en algunos de los programas que desarrollan éstos. Fenómeno, por lo demás, que puede reafirmarse en el futuro, cuando se recupere ese mismo ejercicio en las pruebas de habilitación previstas (por cierto: si es que alguna vez llegan a realizarse).

El programa, además, debe ser expuesto completamente, según la idea legalmente sancionada en algunas Universidades (como la mía, por ejemplo) de que debe explicarse en clase “todo” el programa, pues sólo lo que haya sido expuesto en ella puede formar parte de la materia de examen.

Este principio marca hasta tal punto el desarrollo de la actividad docente, que la capacidad para exponer y desarrollar completo el programa se considera uno de los aspectos positivos del perfil de profesor “ideal” que se contiene en las encuestas de evaluación que en algunas Universidades (como la mía, por ejemplo) hacen los estudiantes.

Por lo general, la correspondencia entre el programa y la carga docente real es relativa. Personalmente, debo reconocer que nunca he configurado el programa pensando

con precisión en qué número de horas necesita cada tema, cuántas el programa completo y cuántas horas de clase real se van dar en un curso académico, para, en función de ello, ampliar o reducir el contenido del mismo.

En la práctica, lo normal es que la exposición completa del programa requiera más horas de las realmente disponibles. Desfase que va a ser todavía mayor en los nuevos planes de estudios, en los que, casi siempre, la asignación lectiva reconocida a las asignaturas disminuye.

Ello determina a menudo que el ritmo de la exposición del programa no se adecue tanto a la importancia de los contenidos cuanto a los imperativos del calendario, lo que resulta tanto más evidente cuanto más avanza el curso y crece la incertidumbre sobre si “se va o no a llegar” a dar el programa completo.

En definitiva: un modelo en el que se reclama y valora positivamente la enseñanza expositiva de conocimientos y que prima la cantidad de materias tratadas, antes que la intensidad en el análisis y estudio de las mismas.

D. *Materiales de estudio*

En la Universidad española sigue siendo muy frecuente el uso de los apuntes de clase como material fundamental, cuando no exclusivo, de estudio del alumno. Progresivamente, se va extendiendo la utilización de libros de texto que se correspondan con el contenido del programa.

Los apuntes, por lo general, son incompletos e imprecisos, cuando no directamente equivocados, dado que la mayoría de los estudiantes no sabe tomarlos. Están inmerecidamente valorados por algunos profesores, que recurren a ellos por muy diversos motivos, entre las que sin duda también se cuenta el prurito de “decir la última palabra” en las distintas cuestiones de su disciplina.

La utilización “real” de otros libros o monografías, lecturas recomendadas, repertorios, etc. es prácticamente testimonial. De hecho, la biblioteca en un buen número de Universidades es un lugar que se utiliza prácticamente en exclusiva para el estudio de apuntes y no para la lectura o la consulta bibliográfica.

La consecuencia de todo ello es que el estudiante tiene un escaso contacto con los libros y con la doctrina y la jurisprudencia, limitando su conocimiento de éstas y de la asignatura a la visión que le proporciona su profesor.

A la postre, pues, en un buen número de casos, el programa queda reducido a “los apuntes”, que contienen todo el bagaje formativo del estudiante de Derecho. Unos apuntes, además, cuyo contenido ha sido “filtrado” por las preferencias del profesor, y que constituyen para el alumno muy a menudo el único e incuestionable referente dogmático de su (paupérrimo) universo jurídico.

E. *Procedimientos de evaluación del alumno*

De forma coherente con todo lo anterior, el examen sigue siendo el elemento central de la evaluación del alumno. Un examen, dirigido fundamentalmente a una valoración memorística, válida para constatar qué se ha estudiado más que qué se ha aprendido.

En gran medida, el éxito del mismo depende de la fidelidad con que el estudiante es capaz de reproducir lo que se le ha dado previamente en clase: cuanto más datos transcribe y cuánto más fiel es al pensamiento del profesor, “mejor” es el examen y, por tanto, más alta es la calificación. Por consiguiente: un sistema que valora, sobre todo, la “cantidad” de datos que se es capaz de retener y repetir y escasamente la capacidad crítica y creativa del estudiante.

La realización de los exámenes se convierte en una obsesión para el estudiante y, en la práctica, en casi la única actividad docente con capacidad real para motivarlo al estudio de entre todas las que se desarrollan a lo largo del curso. El estudiante trabaja, vive, piensa, existe, “es”, para el examen parcial y el final.

El desarrollo del programa, el cumplimiento del calendario académico y del horario, de las actividades docentes y de las complementarias que puedan proponerse quedan supeditadas a la interminable secuencia de exámenes parciales que a partir de enero se desarrollan hasta el final del curso. Ello impide la realización de cualquier otra actividad docente formativa o complementaria. Y ello tanto en la propia asignatura como en las demás, puesto que la próxima (siempre hay un examen próximo) realización de algún examen, monopoliza todas las inquietudes, desvelos, esfuerzos y preocupaciones del estudiante. La Facultad, pues, y la actividad docente toda, gira, por tanto, en torno a los exámenes parciales. Por añadidura, en algunas Universidades (como la mía, por ejemplo), legalmente impuestos como eliminatorios. El sistema de exámenes parciales, resulta ser, pues, una particular variedad de “agujero negro”, por el que desaparece irremediablemente cualquier iniciativa docente que no sea la preparación del examen mismo.

Los procedimientos de evaluación continua, dirigidos a valorar el trabajo y el esfuerzo continuado del alumno, el proceso de aprendizaje, la mejora progresiva en su formación y la consolidación de los conocimientos centrales de la disciplina, son prácticamente desconocidos. Por lo general, los que requieren un trabajo continuado a lo largo del curso, despiertan gran rechazo entre los estudiantes y resultan impracticables, dado que los distraen de su preocupación central: los parciales.

Personalmente, tengo mis dudas sobre que puedan ser calificados verdaderamente como tales los que en ocasiones se ponen en práctica y que muchas veces son vistos por los estudiantes como una simple forma de “aprobar más fácilmente”, cuando deberían ser una forma de evaluar “mejor” y más justamente. En todo caso, donde se siguen con una cierta fe, su papel es, por lo común, el de “complemento” al examen, más que el de sustitutivo del mismo.

La que se aplica, es, por tanto, una evaluación resultadista, que valora, sobre todo, la “cantidad” y la “fidelidad” con que el estudiante es capaz de retener y repetir los datos, y escasamente su capacidad crítica y creativa, y que ha convertido al examen en el centro de las preocupaciones del alumno y en la referencia central de toda la vida académica.

En el sistema, sepultados por la preeminencia del examen, tiene una reducida presencia la valoración del esfuerzo continuado, el compromiso y la seriedad en el cumplimiento de las obligaciones.

F. *Alumnado*

Los estudiantes en su gran mayoría aceptan y defienden con empeño y decisión este modelo de enseñanza. Ni piden más ni quieren más.

Como a menudo sucede, la principal víctima del sistema se ha convertido en su más enardecida defensora. El estudiante, que es el que padece directa e inmediatamente las principales deficiencias del modelo docente, es, a la vez, el que tienen más empeño en profundizarlas, consolidarlas y defenderlas.

Es más: por lo general el estudiante es profundamente refractario a modificaciones que le supongan un esfuerzo adicional o que lo distraigan de su cometido central: la preparación y realización de exámenes parciales y finales.

En su gran mayoría, el alumnado está integrado por jóvenes que se incorporan a la Universidad verdaderamente interesados y preocupados por estudiar, formarse adecuadamente y obtener una buena preparación jurídica. La institución, empero, cuando no defrauda, no sabe aprovechar tales ánimos y propósitos. Al poco, una vez reconocido y analizado por el estudiante el sistema, sus metas, los procedimientos útiles para el logro de las mismas, el “mensaje” que con más claridad capta y que, lógicamente, asume como pauta de comportamiento es: aquí, más que aprender, más que formarse, lo importante es aprobar. Y a ello se dedica con todo empeño; incluso si para ello tiene que renunciar a actividades que puedan redundar positivamente en su formación.

El estudiante, por añadidura, no conoce los fundamentos básicos del “oficio” de estudiante, empezando por el que consideran más fundamental: tomar apuntes. No digamos ya respecto de ejercicios de síntesis, análisis, lecturas comprensivas, comentarios de textos, debates, exposiciones orales, búsqueda de información, manejo de bibliotecas, repertorios, acceso a bases de datos, etc.; carencias, por lo demás, que la institución contempla con indiferencia, sin hacer absolutamente nada por remediarlas.

El sistema de exámenes favorece el absentismo, que es, por lo general, significativo. El número de alumnos por grupo, por eso, aunque formalmente elevado, en la práctica se ve sensiblemente disminuido.

En lo relativo al establecimiento de las pautas de organización del curso (fechas de examen, calendarios de prácticas, eventual realización de seminarios, conferencias o cursos, actividades complementarias, etc.), además, acaban prosperando los intereses de la “mayoría ausente” sobre los de la “minoría presente”. Con la paradoja, por tanto, de que son quienes asisten ocasionalmente a clase y siguen sólo a distancia las actividades del curso, los que marcan las pautas docentes generales, que impiden a quienes hacen el esfuerzo continuado de seguimiento del mismo plantear otras alternativas.

G. *Profesorado*

El profesorado tiene en este esquema como cometido central, obviamente, el de impartir clases teóricas y prácticas en las enseñanzas estrictamente curriculares que forman parte de los planes de estudio.

Por lo general, su dedicación docente debe ocuparla en la docencia impartida en los

cursos y grupos de licenciatura, sin que en muchas Universidades (como la mía, por ejemplo) se reconozca validez real a la que se preste en seminarios, cursos, actividades complementarias y de especialización, doctorados, etc., dirigidas tanto a alumnos como a profesionales y a profesores; lo que, como veremos, constituye un obstáculo insalvable para una utilización más racional del mismo.

La falta de incentivos y de reconocimiento real de las mismas, estimula poco, por otra parte, la organización de actividades complementarias, que le suponen gran esfuerzo de preparación y organización, y que, a la falta de reconocimiento docente, unen la escasa, cuando no nula, compensación económica.

Por lo general, sin embargo, la del profesorado es la opinión más crítica con el modelo actual de enseñanza del Derecho. Prueba de ello es la gran cantidad de innovaciones que introduce en el mismo y que, al margen de su mayor o menor éxito, muestran su inquietud y su deseo de corregir una práctica docente que no acaba de satisfacerle plenamente. Los estímulos que encuentra para una reconsideración seria y profunda de la misma son, empero, verdaderamente parvos.

H. *Conclusión*

El “modelo” resultante de la concurrencia de “todos” los anteriores factores es, pues, el siguiente: un sistema basado en la enseñanza teórica, apoyado en la lección magistral como contenido básico, en el que el profesor cumple el papel central, de impulsor y soporte de la enseñanza, que desarrolla conforme a los contenidos del programa, “filtrado” generalmente a través de apuntes. En este sistema, el alumno tiene un papel pasivo, de receptor de conocimientos, cuya principal preocupación es superar los exámenes, que constituyen en último término el eje central a través del cual se construye el modelo educativo.

2. El “mañana” de la enseñanza del Derecho

¿Es posible una nueva forma de abordar la enseñanza del Derecho? ¿Es posible? Decididamente, creo que sí. A continuación expongo sumariamente la forma en que estimo que ello debe hacerse.

A. *Del modelo de la “enseñanza” al modelo del “aprendizaje” del Derecho*

Por mi parte, estimo que el camino que debe seguirse es el que lleva a la sustitución del que podríamos denominar “modelo de la enseñanza del Derecho”, actualmente dominante, por el modelo del “aprendizaje del Derecho”.

Las razones que justifican la necesidad de ese tránsito son muchas, pero recordaré únicamente dos: justamente las mismas que expongo a mis alumnos cuando tratamos de estas cuestiones.

El primero insiste en la inutilidad de servirse de procedimientos basados preferentemente en la sola memorización de contenidos como forma habitual de enseñanza del Derecho. Fundamentalmente, porque tales métodos resultan inadecuados cuando el

objeto de conocimiento es, como ocurre con el Derecho, por definición, un material “perecedero”, cambiante, cuando no efímero: lo que hoy es principio aceptado y asentado, mañana puede ser experiencia histórica superada. En fin: nada que no sea sobradamente conocido. Todo ello, con un ritmo incesante y que las condiciones de la próxima “sociedad de la información” inevitablemente acelerará. En este marco, concebir el papel de la Facultad como el de un lugar dedicado, si no en exclusiva, si preferentemente a la presentación, transcripción, fijación y acreditación “fiel” de conocimientos, supone desaprovechar en buena parte la función que corresponde a la Universidad y el paso de los estudiantes por ella.

Además de cuál es el Derecho vigente, la Facultad debe pretender poner al estudiante en disposición de que pueda conocer el que muy presumiblemente sustituirá al que en ella estudió. Dicho de otra forma: el objetivo central de la enseñanza del Derecho debe ser ejercitar a los alumnos en las técnicas que les permitan conocer el Derecho, instruyéndolos en los métodos y procedimientos de autoaprendizaje que los capaciten para realizar por sí mismos la interpretación y aplicación de los principios y normas jurídicas, tanto las vigentes como las que se producirán en el futuro.

En definitiva: un proceso orientado al “aprendizaje” más que a la “enseñanza”.

La segunda razón que viene en apoyo de ese necesario tránsito, se apoya en el ritmo cada vez más vertiginoso con el que se están produciendo los cambios en contenidos y procedimientos de trabajo y en los modelos de organización económica, social y laboral. Con la particularidad, a mi juicio, de que los cambios realmente profundos y radicales, aunque próximos, están por llegar y se producirán con la generalización y consolidación de las Nuevas Tecnologías, Internet y las redes de transmisión de datos; lo que presumiblemente se producirá dentro de unos años.

Ello significa que durante el tiempo de vida profesional activa que desarrollarán los profesionales en el futuro inmediato (por cierto: más largo que el actual, de forma correlativa al alargamiento de la esperanza de vida que es presumible) lo que se requerirá sobre todo serán grandes capacidades de autoaprendizaje y de rápida, espontánea y fluida adaptación a un medio caracterizado por la evolución acelerada y sustancial de contenidos y procedimientos.

Y la respuesta a todo ello no puede ser, a mi juicio, sino la misma que antes: que debe producirse de forma inexorable el tránsito del “modelo de la enseñanza” al “modelo del aprendizaje”. Dicho de otra forma: que la Universidad, y la Facultad de Derecho en particular, deben dejar de ser un “centro de enseñanza” para convertirse cuanto antes en un “centro de aprendizaje”.

B. “Enseñar” y “aprender”

Soy consciente de que el significado común de ambos términos es semejante. Ni siquiera el DRAEL marca con claridad cuáles son los contenidos propios de la enseñanza y los del aprendizaje³. Tampoco sé si técnicamente hay diferencias sustanciales

³ **Enseñar**: 1. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. 2. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento

entre una y otro. Personalmente, sin embargo, creo que se trata de estrategias docentes distintas capaces de configurar “modelos” educativos también distintos.

Tal como yo lo veo, en la enseñanza el papel activo corresponde principalmente a quien enseña: al profesor, mientras que el papel del estudiante es más pasivo y subsidiario. El profesor selecciona los contenidos a impartir, los expone, interpreta los conceptos jurídicos y las normas legales, alude y resuelve directamente las dudas e incertidumbres que presenta la aplicación del Derecho, desvela, en fin, ante el alumno, lo accesorio y lo principal, lo que es relevante y lo que no, los problemas que se plantean y las soluciones a los mismos, lo que debe aprender y retener y lo que no. Y una vez que él ha hecho ese proceso, traslada directamente los resultados del mismo al estudiante. En eso consiste precisamente su función docente: en mostrar a otro lo que él sabe.

El estudiante, por su parte, se limita a recoger esa información, fijarla, generalmente en unos apuntes, estudiarla y memorizarla y, en los exámenes, acreditar que la conoce, para lo cual el mérito principal es reproducirla, por lo común de forma acrítica, con la mayor fidelidad posible. Su objetivo central es formarse con los conocimientos y las experiencias ajenas, que, por lo general, ni reproduce ni recrea.

El aprendizaje, en cambio, es algo distinto. En el aprendizaje, el estudiante, en un proceso guiado, adquiere el conocimiento y se forma con sus propias experiencias y habilidades, por lo que el protagonismo central corresponde al receptor de los mensajes; en definitiva, al estudiante. Aprender es, a mi juicio, formarse mediante el conocimiento personal que se adquiere al ejercitarse uno mismo en las técnicas y métodos que le permiten desarrollar adecuada y eficazmente una determinada tarea o función.

Esto es, entiendo, lo que debe constituir el contenido central de la enseñanza del Derecho: ejercitar al estudiante en el conjunto de técnicas, de métodos y de procedimientos que le permitan conocer el Derecho por sí mismo, identificar y resolver por sí mismo los problemas que plantea su interpretación y aplicación y formular por sí mismo las soluciones que pueden solventarlos.

El contenido real de la actividad docente, pues, debe ir dirigido a dotar al estudiante de la actitud, el hábito, la confianza, las técnicas y los instrumentos precisos para llevar a cabo por sí, para adquirir por sí, para formarse mediante su propia experiencia en los contenidos básicos de una disciplina, de forma que sea su propia iniciativa, su propia experiencia, su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente. Sólo de esta forma podrá producirse esa capacitación personal que le permitirá en el futuro acomodarse por sí a los inevitables y muy profundos cambios que en su vida laboral y profesional va a experimentar en los próximos años.

Las consecuencias que un tránsito de este tipo tienen en todos los aspectos relacionados con la docencia son numerosas y de gran alcance. A ello me referiré brevemente en lo que sigue.

que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. 3. Indicar, dar señas de una cosa. 4. Mostrar o exponer una cosa, para que sea vista y apreciada. Conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a otro.

Aprendizaje: Adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia. Enseñar, transmitir unos conocimientos.

C. *Objetivo básico de la docencia*

En cuanto a los contenidos de la docencia, en un modelo de aprendizaje lo principal ya no es lo que el profesor cree que debe conocer el estudiante, conforme a su visión particular de la importancia de la asignatura y de los contenidos de la misma, sino que lo que debe proporcionarse al estudiante son exactamente los conocimientos que resultan necesarios para que pueda adquirir el grado de formación necesario que le permita interpretar por sí, abordar por sí y resolver por sí los problemas básicos de la respectiva materia. La acumulación de conocimientos, por tanto, al margen de cualquier utilidad instrumental, pierde gran parte de sentido.

De principio debo prevenir, empero, sobre cualquier interpretación de lo anterior como una minusvaloración de la importancia de la formación teórica. Nada más lejos de lo que verdaderamente pienso: por el contrario, estoy firmemente convencido de que la formación teórica básica del estudiante, su familiarización con los conceptos y teorías jurídicas fundamentales, constituye el presupuesto indispensable para su formación como jurista. Dicho de otra forma: es imposible adquirir un conocimiento cabal del Derecho y hacer una interpretación y aplicación correcta del mismo si no se tiene una buena formación teórica. Más aún: un modelo dirigido al aprendizaje del Derecho debe estar basado en una sólida formación teórica del alumno, pues ella es la que le proporcionará las bases para el autoaprendizaje.

Lo que desde luego deben superarse son entendimientos de la “calidad” de la enseñanza que la identifiquen con la “cantidad” de conocimientos transmitidos por el profesor y recibidos y retenidos por el estudiante. Por el contrario, el parámetro para establecer la calidad de una actividad docente dirigida al aprendizaje es el logro o no de la formación que necesita el estudiante para interpretar y abordar por sí las cuestiones jurídicas básicas. Es, pues, una cuestión de “calidad de conocimiento” más que de “cantidad de información”.

En este nuevo contexto, la teoría adquiere un sentido claramente instrumental. Como he reiterado ya: la teoría no es algo cuya importancia y necesidad de estudio se justifique por sí misma, sino que la adquiere en la medida en que resulta necesaria para el conocimiento, la interpretación y aplicación del Derecho que debe de llevar a cabo el alumno de una Facultad de Derecho. Precisión esta última que debe llevar a cabo la institución o los responsables políticos del sistema educativo en función de lo que se cree que la sociedad espera de un licenciado en Derecho y que marca el nivel que debe ser tomado como referencia en el sistema docente concreto para el desarrollo de las estrategias útiles para alcanzarlo. Todo ello de acuerdo con la idea de que la “intensidad” de la docencia, más que la “extensión” de las materias a tratar, debe ser el objetivo prioritario de la actividad docente.

La ejercitación en los procedimientos para llegar a la formulación del contenido teórico, más que la presentación acabada y directa de éste, deben ser, pues, los objetivos centrales del proceso formativo. Aquí más que nunca es verdad la máxima machadiana de que “se hace camino al andar”, pues precisamente el objetivo del proceso debe ser enseñar al alumno cómo transitar los caminos que llevan al conocimiento (en definitiva: a pensar), más que la exposición directa e inmediata del contenido a retener.

Este criterio es el único acorde con la idea de que la diferencia de la Universidad con otros niveles del sistema educativo no puede estar en “cuánto se enseña” sino en “cómo se aprende”. Tanto o más importante que el propio contenido teórico que se proporcione al estudiante debe ser mostrarle cómo puede llegarse a la elaboración y formulación del mismo. En definitiva: una reedición más del revolucionario: “no me des peces: enseñame a pescar”.

D. *Revisión de los programas*

La visión instrumental de la teoría, en los términos expuestos, debe ser la que oriente la confección concreta de los programas de las asignaturas.

A mi juicio, se hace necesaria una revisión de los mismos orientada a una doble finalidad: (1.) Redefinir los contenidos de los mismos desde la perspectiva señalada y (2.) Acomodarlos “realmente” a la carga docente legalmente reconocida a cada una de las asignaturas.

a) Reconsideración de los contenidos y de la extensión

En los programas debe recogerse el mínimo de materias preciso para asegurar la preparación esencial que necesita adquirir el estudiante para poder desarrollar su proceso de autoformación y aprendizaje personal. Ello supondrá generalmente una reducción de la “extensión” de los programas, cuyo contenido central deben pasar a constituirlos los fundamentos teóricos reales de la disciplina.

Si todo profesor debe aceptar de principio que, cualquiera que sea el modelo de enseñanza que siga, transmitirá (debe transmitir) a los estudiantes sólo una parte de la información y de los conocimientos que él tiene, ninguna dificultad debe ofrecer avanzar en ese principio hasta estimar que la cantidad y el contenido de lo que debe ser ofrecido y exigido al estudiante debe venir determinado por lo que estrictamente resulte necesario para lograr una formación que lo capacite para el conocimiento, la interpretación y la aplicación básica del Derecho.

Todo ello pasa por una detenida reconsideración de qué es “verdaderamente” fundamental y qué complementario en cada una de las disciplinas. Qué resulta verdaderamente necesario para la formación básica del estudiante y qué es profundización, sin duda deseable, pero no imprescindible para el logro de ese objetivo. La estrategia en este sentido debe ser, por una parte, asegurar el conocimiento de lo imprescindible para permitir el aprendizaje del alumno y, por otra, capacitarlo para saber cómo y dónde debe buscar y cómo analizar lo que en el caso concreto le resulte necesario para resolver el problema que en cada caso se le plantee.

Además, la necesidad de esa revisión en la extensión de los Programas viene urgida por los nuevos planes de estudios que, por lo general, reducen la carga docente reconocida a cada una de las asignaturas. Ello obliga, también por esta vía, a reconsiderar el número y extensión de las materias a tratar, con el fin de que haya una correspondencia auténtica entre Programa y calendario académico.

b) *Reconsideración del criterio de que deben “darse” los programas completos*

En todo caso, aceptado que el objetivo central del sistema debe ser poner al estudiante en disposición de aprender por sí mismo, deja de tener sentido alguno –si acaso alguna vez lo tuvo–, la obsesión, convertida en mandato legal expreso por los Estatutos de algunas universidades (por ejemplo, la mía), de “dar” los programas completos.

En la medida en que el objetivo central de la actividad docente sea ejercitar al alumno en las técnicas de conocimiento, interpretación y aplicación de la ley; o lo que es lo mismo: familiarizarlo con un objetivo y con el proceso útil para lograrlo, lo más importante no es tanto lo que se aprende, sino el “cómo puede aprenderse”.

La necesidad, vital, de “acabar” el programa, deja así de tener sentido alguno. Lo único que se hace imperativo proporcionar al alumno son los contenidos teóricos básicos necesarios para la labor de conocimiento, interpretación y autoformación y los procedimientos a través de los cuales puede efectuarla y complementar, ya por sí, en el futuro.

En este contexto, adquiere pleno sentido la anécdota del profesor de literatura española en una universidad americana al que se le pregunta qué materias va a impartir en el curso académico que se inicia. Responde que Gonzalo de Berceo, a lo que su colega español, extrañado, le añade que, lógicamente, será Gonzalo de Berceo y algo más. Explica, sin embargo, el otro, que, de acuerdo con su forma de ver las cosas, él, tomando como base a Gonzalo de Berceo, analiza detenidamente cómo lograr las fuentes necesarias para conocer su obra, como localizar las lecturas básicas, cómo situarlos históricamente, cómo hacer el comentario de los textos, cómo valorarlos, etc., y que una vez hecho eso invita a sus estudiantes a proceder de la misma forma con los demás autores que forman parte del programa: “Han visto ustedes cómo se hace con Gonzalo de Berceo..., pues con los demás... lo mismo”.

E. *Docencia teórica*

Una actividad docente basada en estas premisas no tiene porqué significar necesariamente la desaparición de la actual lección magistral. Aunque es evidente, sin embargo, que deberá reorientar su contenido y propósitos para convertirse en un instrumento útil para el aprendizaje. Ello supone fundamentalmente convertir la clase en un tiempo y en un espacio dirigido, no a decir al alumno qué debe pensar y saber, sino, sobre todo, a “enseñarle a pensar”.

Junto a la importancia de los contenidos, interesa familiarizar al estudiante con los procedimientos y métodos de trabajo que lo capaciten para, en último término, identificar problemas y saber resolverlos.

Las clases deben ser, pues, esencialmente “problemáticas” y dirigidas más que a señalar lo que hay que saber, a poner en evidencia cómo puede aprenderse lo que hay que conocer para identificar, primero, y resolver después un determinado problema. Para ello, innecesario es advertir que deberán reconsiderarse los métodos de enseñanza y que la colaboración con didáctas y pedagogos será fundamental, pues ellos son los que deben definir concretamente las estrategias útiles para conseguir esos objetivos y

las técnicas, métodos, procedimientos, actividades e instrumentos que servirán para alcanzarlos.

Como ya he dicho, más que facilitar directamente el contenido teórico que debe retenerse, importa hacer transparente y reproducir ante el alumno el procedimiento, el camino a través del cual él mismo podría llegar a su formulación. Ello implica familiarizarlo con los procedimientos de análisis, síntesis, relación de conceptos, desarrollo de contenidos, formulación de conclusiones, expresión verbal de posiciones, desarrollo de debates, etcétera.

Igualmente, deberá transmitirle la idea de que tan importante como lo que uno sabe es conocer la forma en que puede descubrir lo que no sabe. Lo que equivale a hacerle conocer dónde y cómo puede conseguir los contenidos en los que pueda serle preciso profundizar en un momento determinado.

Por eso, se hace necesario enseñarle cómo buscar información, dónde, con qué medios, cómo analizarla, qué es relevante y qué no, qué lo es más y qué lo es menos. Eso supone incorporar entre los cometidos propios de la docencia cuestiones muy variadas que van desde cómo utilizar una biblioteca hasta dónde y de qué forma puede acceder a las bases de datos bibliográficas, legales y jurisprudenciales, públicas o privadas, más importantes, etc.

F. Docencia práctica y actividades complementarias

Esa misma visión instrumental de la teoría debe verse complementada con una potenciación decidida de las actividades docentes de sentido y contenido práctico.

Con una particularidad: en un modelo docente dirigido al aprendizaje del estudiante, quedan muy reducidas y relativizadas las distancias entre la enseñanza “teórica” y la “práctica”. Desde el momento en que, como se ha dicho, el estudio de la teoría se hace con fin instrumental, en la medida en que sirve para alcanzar el conocimiento básico del Derecho y para permitir la correcta interpretación y aplicación del mismo, la frontera entre ambas dimensiones prácticamente desaparece. La aplicación práctica de los conocimientos, incluso cuando se estudie su estricta dimensión “teórica”, deber estar siempre presente.

Las actividades prácticas que pueden ofrecerse son muy variadas y dependen de las particularidades de cada disciplina. Únicamente insistiré en que su finalidad debe ser la de contribuir al proceso de aprendizaje y autoformación del estudiante y que deben estar absolutamente integradas con la enseñanza teórica. Su objetivo primario ha de ser el de servir de campo de experimentación para la aplicación de los conceptos teóricos y para la ejercitación en las técnicas de aplicación del Derecho.

A mi juicio, en el futuro deberá incrementarse el número de actividades prácticas que se realicen a través de Internet, en los términos a los que después me referiré.

G. Procedimientos de evaluación

De modo coherente con todo lo anterior, la evaluación del alumno debe orientarse hacia la relativización del examen como procedimiento principal de evaluación del

alumno. En todo caso, su objetivo debe ser acorde con los objetivos propios de un sistema dirigido al aprendizaje del Derecho, en los términos expuestos.

A mi juicio, la evaluación basada, si no exclusivamente, si muy fundamentalmente, en el examen debe reducir de forma muy sustancial su actual protagonismo, debiendo sustituirse por técnicas de evaluación continua. El calendario académico tiene que dejar imperiosamente de ser una mera sucesión de exámenes, pues ello hace materialmente imposible abordar cualquier reconsideración seria de la actividad docente.

El objetivo fundamental de los procedimientos de evaluación debe ser, más que el de acreditar la cantidad de información que el alumno es capaz de retener y reproducir, la comprobación del grado de formación alcanzado por el estudiante y su habilidad para analizar información, interpretarla y valorarla. En este sentido, la posibilidad de utilizar materiales de estudio (manuales, monografías, comentarios, apuntes, etc.), jurisprudencia y legislación vigente en las pruebas que se realicen debe considerarse el procedimiento ordinario. Igualmente, la realización de informes, dictámenes y pequeños trabajos de investigación, podrían ser actividades complementarias o incluso sustitutivas del examen.

La incorporación de medios informáticos en el proceso de evaluación y en el de autoevaluación del alumno puede cumplir un papel de trascendental importancia. Fundamentalmente, para impedir que la evaluación se convierta en una carga de trabajo excesiva para el profesor. La utilización de tests, legibles mediante lectores ópticos y procedimientos similares, pueden permitir la recopilación continuada de información sobre la evolución de cada uno y la elaboración automática, incluso, de perfiles particularizados que pongan de relieve las carencias que presenta cada estudiante. Con la posibilidad, en este caso, de encomendar, también de forma en gran medida automática, tareas específicas dirigidas a la superación de las mismas. Procesada esa información de forma global, incluso, puede proporcionar utilísimas directrices sobre la trayectoria de cada alumno en la Facultad y permitir el asesoramiento real del alumno con base en datos reales y no meramente intuitivos.

H. *Alumnos*

El éxito del modelo propuesto requiere ineludiblemente de la colaboración del alumno, que tiene que ser el primero que se convenza de la necesidad de reflexionar, primero, y reconsiderar, después, el modelo actualmente mayoritario de enseñanza del Derecho.

Debe trasladársele con toda convicción y claridad el mensaje de que el objetivo del sistema no es tanto “aprobar”, cuanto “aprender”, y que al aprobado se llega por el aprendizaje.

Ello supone trasladarle, igualmente con toda rotundidad, los empeños que dan contenido a una estrategia dirigida al aprendizaje del Derecho y que ya quedan anticipados. Que probablemente va a aprender “menos cosas”, pero que las va a aprender “mejor”. Que las clases no son un instrumento para recopilar la información que les proporciona el profesor, sino el lugar para familiarizarse y ejercitarse en las técnicas de conocimiento, interpretación y aplicación del Derecho en las respectivas disciplinas jurídicas. Que no se trata de transcri-

bir muchos datos, sino de ser capaz de formular contenidos, analizar y “comprender” información y aprender métodos de autocapacitación. Y desde luego, debe saber que ello le va suponer un esfuerzo continuado y constante, absolutamente distinto al que requiere el modelo vigente, centrado en la sucesión de exámenes parciales y finales.

En definitiva: debe asumir que el protagonismo central de la clase no le corresponde al profesor, sino al estudiante, que debe aceptar con plena responsabilidad el papel de sujeto activo del proceso de aprendizaje, en sustitución del actual de sujeto pasivo de la enseñanza.

La participación del estudiante en el desarrollo de la clase debe ser, pues, muy activa. Aunque la disminución del número de alumnos y el absentismo están produciendo una ratio profesor–alumno que permite hacer viables iniciativas de este tipo, es evidente que la consolidación de un modelo dirigido al aprendizaje pasa por asumir como objetivo organizativo básico el de que no existan en ningún caso grupos con un número de alumnos superior al que permita la pretendida orientación al aprendizaje del alumno. Lo que, por otra parte, puede ofrecer una dimensión “política” y reivindicativa que no debe menospreciarse.

Personalmente no confío demasiado en que se produzca de forma espontánea y entusiasta el necesario cambio de mentalidad del estudiante que necesita la implantación de este nuevo modelo. (Para decirlo todo: tampoco confío en que se produzca el cambio de mentalidad de profesores e institución). Antes al contrario, es probable que una buena parte de los estudiantes defenderán con denuedo el modelo “tradicional” y la filosofía y vigencia del “examen”. Sin embargo, tengo la certidumbre de que el tránsito debe producirse contando con la colaboración de los estudiantes (y de los profesores y de la institución), pues cualquier iniciativa docente que pretenda implantarse en contra o al margen de los mismos, antes o después, está irremediablemente destinada al fracaso.

Como consecuencia, creo que el ensayo de nuevos procedimientos debe producirse inicialmente con grupos de alumnos que voluntariamente acepten los cambios docentes propuestos. Lo que serviría, además, de banco de pruebas para depurar los procedimientos y mejorar el desarrollo de los mismos.

En todo caso, resulta imprescindible que los alumnos que opten por el nuevo modelo lo sigan en todas o en la mayor parte de las asignaturas del curso, pues la experiencia confirma la imposibilidad de hacer convivir el modelo “tradicional”, basado en la interminable sucesión de exámenes parciales, con cualquier experiencia que necesite de un esfuerzo continuado y constante del estudiante a lo largo de todo el curso.

Del mismo modo, creo que la actividad docente debe ser también el vehículo de transmisión de valores, a mi juicio, positivos, como el estímulo del trabajo serio, responsable, continuado, y de los compromisos de seriedad y responsabilidad personal que los mismos comportan. En definitiva, una ética del esfuerzo y del trabajo personal, que sea alentada y favorecida por el sistema docente.

I. Profesorado

Los profesores, por nuestra parte, debemos hacer un esfuerzo de adaptación serio a esta estrategia dirigida al aprendizaje. Las tareas inmediatas que nos correspondería

hacer ya quedan enumeradas, por lo que no las repetiré ahora. Solo recordaré una obviedad: que sin que los profesores estén dispuestos a introducir innovaciones docentes, es imposible cualquier cambio, ni chico ni grande. Los primeros convencidos de la necesidad del cambio de modelo y de la oportunidad de comenzar a implantar la estrategia que lleva ello, han de ser, ineludiblemente, los profesores. Esperar a que se produzca un compromiso general o mayoritario en ese sentido, sería, empero, tanto como renunciar a la puesta en práctica próxima de cualquier iniciativa, sea como las que propongo u otras, pues, para ser sincero, no confío en que un fenómeno así pueda producirse. Como consecuencia, como he dicho ya con en relación con los estudiantes, y como casi siempre ocurre, deberá ser el esfuerzo de algunos el que abra éste u otro camino dirigido a modificar el actual sistema de enseñanza del Derecho.

En todo caso, creo que –incluso manteniendo el modelo actual– se hace necesaria una utilización más adecuada del profesorado disponible.

Una adecuada política de personal requiere la utilización de cada persona en aquellas funciones en las que es más competente, y, si se quiere, “productivo”. Otra obviedad que en algunas Universidades (como la mía, por ejemplo) no parece serlo tanto, puesto que lo que ocurre es más bien todo lo contrario. Unas veces, porque se obliga a parte del profesorado más joven a asumir responsabilidades docentes para las que todavía no cuentan con la preparación suficiente, dificultando de paso su formación. Otras, por contra, el profesorado más experimentado está infrautilizado, en el sentido de que debe ocupar sus obligaciones docentes en actividades en las que sería perfectamente sustituible por otros profesores, impidiendo o dificultando que pueda realizar aquellas otras en las que su formación y capacitación le harían ser realmente útil (cursos de especialización, seminarios para profesores, seminarios de profundización de materias, doctorados, etc). Actividades que, a mi juicio, como diré a continuación, deben adquirir un protagonismo especial que la oferta docente de las Facultades de derecho en el futuro próximo y que requieren de profesorado experimentado y cualificado.

Como consecuencia, debería revisarse el criterio de algunas universidades (como la mía, por ejemplo) que obliga a que la carga docente del profesorado se justifique prácticamente en su totalidad en las actividades propias de la Licenciatura. Por el contrario, el impulso decidido de las actividades docentes complementarias, que se hace necesario ofrecer en el futuro inmediato, pasa obligadamente por reconocer la posibilidad de que el profesorado puede justificar carga docente en estas actividades. De no será así, deberían ser consideradas como actividades docentes extraordinarias, a retribuir separadamente.

III. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL FUTURO (INMEDIATO)

Al margen de cuál sea el futuro de la enseñanza del Derecho y de que se haga o no algo al respecto, lo que me parece inaplazable es asumir que el futuro (en realidad: el próximo presente) va a plantear (en realidad: está planteando) nuevas necesidades a la enseñanza del Derecho que no pueden (en realidad: que no deben) ser ignoradas.

Son muchas, pero de entre todas ellas destacaré solo las dos que me parecen más urgentes y principales:

1. Incorporación progresiva de las nuevas tecnologías, Internet y las redes de transmisión de datos a la gestión y organización de la docencia y al propio desarrollo de las actividades docentes, tanto propias de la licenciatura como posteriores a la misma.

2. Diseño estratégico de las actividades docentes por las Facultades de Derecho de forma diversificada, orientadas a dos cometidos básicos: los estudios correspondientes a las licenciaturas que imparten y la oferta formativa posterior a las mismas.

1. Incorporación efectiva e inmediata a la docencia de las Nuevas Tecnologías

La incorporación de las nuevas tecnologías al desarrollo de la docencia es ineludible e inaplazable.

En el futuro próximo la actividad docente se producirá en buena medida a través de Internet y las redes de transmisión de datos. A mi juicio, el cambio que supondrá para la docencia universitaria la “sociedad de la información”, consecuencia de la consolidación de Internet y las nuevas tecnologías, “está por llegar”. El mismo se producirá, estimo, en los próximos diez/quince años, cuando se incorporen a la Universidad (y al sistema económico y productivo en general) las generaciones para las que el ordenador, Internet y las nuevas tecnologías forman ya parte natural de su experiencia vital y forma habitual de trabajo, expresión y comunicación. En definitiva: aquellos jóvenes para los que los medios y procedimientos informáticos y la redes de transmisión de datos no son algo “nuevo” a lo que hay que adaptarse, sino, por el contrario, parte natural de sus formas de conocimiento, expresión y comunicación, como puede serlo para nosotros el teléfono, la radio o la televisión.

En diez o quince años, como máximo, cuando accedan a nuestras aulas estos jóvenes, deberá ser ya una realidad plenamente configurada el desarrollo de actividades docentes por estos procedimientos. La Universidad será una mezcla de actividades presenciales y virtuales, pues una buena parte de la oferta docente se desarrollará en todo o en parte a través de redes de transmisión de datos. Y ese es un proceso gradual, cuya conclusión está más próxima de lo que parece, y al que las Facultades de Derecho no pueden ser ajenas. Y si no quieren quedar llegar tarde, deben empezar a prepararse de forma inmediata.

Ello supone un doble compromiso inmediato. Por una parte, familiarizar a los alumnos de licenciatura con el uso de los procedimientos informáticos y la redes de transmisión de datos, lo que debe asumirse ya como una parte esencial de la formación básica que toda Facultad de Derecho debe proporcionar a sus estudiantes. Por otra, incorporar estos procedimientos a la actividad docente, tanto en lo relativo a las actividades de apoyo a la docencia (fichas de alumnos, controles, calificaciones, comunicaciones, etc.) como en el desarrollo de la docencia misma (actividades de autoevaluación, tutorías, corrección y revisión de exámenes, dirección de trabajos, etc.).

En este sentido, he presentado junto con mis colaboradores José Manuel Palma, y María Isabel González Tapia un proyecto para desarrollar en la Universidad de Córdoba a través de Internet ya para este curso y el próximo una buena parte que la gestión

de la docencia y ciertas actividades docentes y de apoyo a la docencia en Derecho Penal I y II, cuyos resultados me ofrezco ya a comentar y compartir en cuanto que sea posible. Ello, si efectivamente se nos da por la Universidad el apoyo necesario para llevar a cabo el proyecto.

2. Oferta docente posterior a la licenciatura

Con los estudios de licenciatura, como ya he dicho, la Facultad debe proporcionar lo necesario para la formación básica del jurista, poniéndolo en disposición de desenvolverse por sí mismo y desempeñarse con solvencia en el conocimiento, la interpretación y la aplicación del Derecho; no tanto por “cuánto” sabe, sino porque, con una cultura jurídica básica suficiente, dispone de los recursos precisos para localizar, analizar, valorar y aplicar lo que necesita en cada caso.

Pero, además, la Facultad ha de asumir el compromiso de ofrecer como contenido ordinario de su oferta educativa amplias posibilidades de formación, actualización y especialización para profesionales y egresados, de manera que quienes lo precisen encontrarán en ella una oferta de actividades suficiente para continuar en esa labor de formación profesional permanente y de especialización que muy presumiblemente será una de las características más significadas de la actividad profesional del futuro: la capacidad para aprender, adaptarse y especializarse. Actividades, por los demás, como después diré, que deberán realizarse en gran medida a través de Internet.

Para ello, resulta imprescindible empezar a trasladar ya al alumno la idea de que su paso por la Facultad constituye sólo “una” forma de relacionarse con ella. La conclusión de los estudios de licenciatura no acaba con su relación con la Universidad, sino que significa únicamente el final de un proceso primero, que debe dar paso a otras actividades de formación y de permanente actualización, que le serán necesarias en su vida profesional y que las Facultades de Derecho estarán en disposición de ofrecerles.

Para ello, debe comenzarse ya a establecer la infraestructura y a diseñar y ensayar los procedimientos e instrumentos que permitan mantener el contacto continuado con los alumnos egresados y ofrecerles, a ellos y a los profesionales del Derecho en general, un amplio y variado elenco de actividades de formación, actualización y especialización de acreditada y contrastada calidad.

En buena medida, el éxito de esta oferta docente dependerá de su capacidad para ofrecerse y desarrollarse a través de Internet y de las redes de transmisión de datos, vehículo que, más pronto que tarde, absorberá la mayor parte de la oferta educativa universitaria no estrictamente curricular. De manera gradual deberían ir concretándose ya actividades, contenidos y procedimientos de desarrollo a través de Internet, de forma que se ponga a disposición de los interesados, en su propio despacho o domicilio, el grueso de las actividades docentes, que podrá desarrollar a cualquier hora y conforme a procedimientos de formación y evaluación que ofrecen un alto grado de personalización

Entre otras ventajas, el desarrollo de esta opción tendrá especialmente dos. La primera, la de multiplicar las posibilidades de desarrollar actividades docentes comunes en las que participen profesores situados físicamente en lugares muy distantes, puesto

que lo único que se requerirá será la presencia “virtual” de los mismos. La segunda, que establecerá una sana competencia entre Facultades y Universidades, dado que los potenciales destinatarios de esa oferta docente podrán cursarla desde cualquier lugar, no ya del territorio español, sino del planeta.

IV. CONSIDERACIÓN FINAL

Como advierto en el propio título, las anteriores consideraciones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro ni pretendían ser ni realmente son más que la ojeada de un profano a una cuestión de gran calado pedagógico y didáctico y de política universitaria y educativa que debe ser resuelto por quienes cultivan esas disciplinas y artes.

Personalmente creo, como he expuesto, que el futuro de la enseñanza del Derecho pasa por reconsiderar de los contenidos materiales de las actividades docentes y la forma de desarrollarlas, en el marco de una estrategia educativa orientada al aprendizaje del Derecho. Ello debería constituirse, a mi juicio, en la prioridad de las Facultades de Derecho para los próximos años. Ultimado ya, o estando en trance de ultimarse, el nuevo marco orgánico–institucional de la Universidad, puede considerarse llegado el momento de afrontar la revisión sustancial de contenidos y procedimientos docentes. Urgente me parece, en cambio, afrontar las consecuencias que la consolidación de Internet va a tener para la enseñanza del Derecho.

Respecto de cuál será el futuro de la enseñanza del Derecho y como será la enseñanza del Derecho en el futuro, tengo lagunas, dudas y es más que probable que graves errores, como habrá podido comprobarse. Lo que sí sé, sin embargo, con toda certeza, es que uno y otro serán, ni más ni menos, que lo que queramos profesores y alumnos; porque ninguna modificación será posible si no cuenta con el apoyo (por lo menos no empieza con la enemiga) de ambos colectivos. Por eso que me pareciera útil empezar a pensar en esta cuestión y me decidiera a recoger aquí el contenido de las cavilaciones que sobre ello hace, sin duda influenciado por las características de su asignatura, un profesor de Derecho penal.