

CAPÍTULO DÉCIMO TERCERO. INNOVACIÓN DO- CENTE Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN DO- CENCIA: LA EXPERIENCIA DE UN PROFESOR DE DE- RECHO INTERNACIONAL PÚBLICO.

Daniel García San José. Profesor de Derecho internacional público y Relaciones Internacionales. Universidad de Sevilla

I. Introducción.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que es el referente de la docencia universitaria en España, señala en su Exposición de motivos número I, párrafo 7º, cuál ha de ser la función de la Universidad española en el siglo XXI:

“La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no solo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.”⁽¹⁾

(1) Igualmente, en su artículo 1º se especifica que: “La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. 1. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

Del párrafo reproducido resulta evidente que en el nuevo contexto de la educación superior en España y en Europa, la transformación de la información en conocimiento es una de las claves del reto al que se enfrentan los docentes universitarios y, en particular, los encargados de impartir las asignaturas vinculadas al Área de conocimiento de Derecho internacional público y Relaciones internacionales. Pero no es éste el único reto. Los docentes universitarios deben prestar atención, asimismo, a las destrezas necesarias para que el alumno pueda por sí mismo –que no por sí solo– saber dónde y como obtener cualquier información necesaria para sus estudios o su futuro desarrollo profesional, además de ser capaz de transformar dicha información en conocimiento. Esto plantea la necesidad de trabajar con las nuevas metodologías docentes, en los últimos tiempos espoleadas por la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) esperada para 2010. Este cambio no resultará fácil especialmente para los alumnos que, en general, se sienten cómodos con el sistema tradicional de enseñanza basado en la clase magistral y los apuntes tomados en el aula o fotocopiados de algún compañero⁽²⁾. En todo caso, si la implantación de un nuevo modelo de enseñanza de las disciplinas vinculadas al Derecho internacional público y a las Relaciones internacionales en las universidades españolas parece un proceso inevitable⁽³⁾, será conveniente asumirlo potenciando sus posibilidades y minimizando sus riesgos. Esto es, desde el clásico aforismo, “esperando lo mejor, preparándonos para lo peor y aceptando lo que venga”.

II. La necesaria investigación en docencia como eje de la implantación del nuevo sistema docente en el EEES.

En el Espacio Europeo de Educación Superior el propio aprendizaje de los alumnos se convierte en referente de los planes de estudio

(2) PALAO TABOADA, C: “La enseñanza del Derecho en la Universidad: Presente y Pasado”, LA-PORTA, F.J.: *La enseñanza del Derecho*. Universidad Autónoma de Madrid y Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pág. 128.

(3) DEL VALLE GÁLVEZ, A.: “El Espacio Europeo de Enseñanza Superior *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 11 (2006), pág. 11. Disponible en internet: www.reei.org

y de las programaciones docentes, siguiendo los enfoques cognitivos de la educación que han sustituido a los enfoques conductistas clásicos en los que los alumnos eran considerados como recipientes pasivos de la información transmitida por el docente. Un enfoque cognitivo aplicado a las ciencias jurídicas requiere que el aprendizaje programado sea significativo y no repetitivo, enseñando a aprender. Para ello los docentes deben dar mayor peso a la adquisición de estrategias cognitivas que a la mera repetición de una serie de datos en un examen. En consecuencia, la investigación aplicada en el área de las ciencias jurídicas no debe limitarse sólo al campo de los contenidos de cada una de estas ciencias jurídicas. Debe referirse también a la manera en que esos contenidos son transmitidos a los alumnos a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario sea significativo y de calidad en el nuevo contexto educativo del Espacio Europeo de Educación Superior, una realidad en 2010 y para la que aún no se está preparado.

En consecuencia los docentes de las distintas áreas jurídicas de conocimiento (Derecho internacional público y privado, Derecho civil, Derecho procesal y Derecho constitucional, etc.) debemos reflexionar sobre nuestra responsabilidad en el eventual éxito o fracaso de los alumnos, desarrollando una investigación sobre metodología docente aplicada a nuestras específicas áreas de conocimiento para detectar y solventar aquellos condicionantes que puedan impedir u obstaculizar un enfoque cognitivo y un aprendizaje significativo de los estudiantes de las disciplinas que se imparten en estas áreas de conocimiento. Como resultado de esta investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de las ciencias jurídicas en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, los docentes-investigadores en este proyecto estaremos en condiciones de poner en práctica factores implicados en el éxito académico y que dependen de nosotros (factores metodológicos, de apoyo y tutorización y factores organizativos). Dicha investigación sobre docencia tendría entre sus objetivos últimos los siguientes:

- 1º Mejorar la calidad de la docencia universitaria en las ciencias jurídicas;

- 2º Fomentar un enfoque interdisciplinario de la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario de las ciencias jurídicas que sea significativo a partir de las teorías cognitivas del aprendizaje;
- 3º Formar a jóvenes investigadores en docencia de calidad como primer paso para proyectar estos análisis al resto de docentes-investigadores de otras universidades españolas y europeas.

III. Coordenadas de una investigación en docencia en Derecho Internacional Público.

Se comparte la convicción de que la investigación universitaria no puede reducirse a los contenidos de esta asignatura sino que debe incluir, además, el ámbito de la docencia de estos contenidos⁽⁴⁾. La necesidad de investigar sobre la docencia encuentra su fundamento, en dos fenómenos distintos aunque interconectados entre sí. Por una parte está el hecho del creciente absentismo de los estudiantes con aulas muy reducidas en número o casi desiertas. Por otra parte, hay que mencionar otro hecho igualmente llamativo: si se considera el fracaso académico como la no superación de los contenidos conceptuales de la asignatura⁽⁵⁾, entonces se está ante la paradoja de que entre el reducido número de alumnos que asiduamente asisten a clase se da un nivel relativamente alto de fracaso académico al tiempo que alumnos no asistentes⁽⁶⁾ aprueban la asignatura y algunos de ellos, incluso, con nota. Se trata de un fenómeno que trasciende a la misma asignatura *Introducción al Derecho internacional público*.

(4) Vid., al respecto, mi trabajo: *La enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional público en el Espacio Europeo de Educación Superior*, op. cit., págs. 93 y ss.

(5) Este es su sentido más comúnmente utilizado. Vid.: ÁLVAREZ ROJO, V.: *Propuestas del Profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, pág. 71.

(6) Esto es, aquellos que no muestran interés por asistir a clases teóricas o prácticas (o simplemente no pueden hacerlo) a las tutorías o a las actividades ofertadas durante el curso (seminarios, conferencias, etc.) Su contacto con el docente se limita al día del examen y en su caso, a la entrega al docente de una ficha con una foto y los datos personales básicos.

Con carácter general a los estudios universitarios, la paradoja ha sido señalada, entre otros por Ramón CAPELLA quien advierte a los docentes:

“advertirán que muchos de sus estudiantes no van a clase y que no todos los que no van a clase son precisamente ‘malos estudiantes’, así como que muchos de los estudiantes que asisten simultáneamente a clase no parecen haber aprendido gran cosa; son malos estudiantes aunque su atolondramiento consista en aprender poco y mal.”⁽⁷⁾

En mi opinión ambos fenómenos están interconectados en la medida en que parecen aludir a un mismo problema sobre el que el docente debe investigar: la falta de motivación de los estudiantes. Retomando la idea anterior, ¿es posible no imaginar que aquel alumno que ha suspendido el examen a pesar de haber atendido asiduamente a las explicaciones del profesor dude de la valía de su asistencia a clase? ¿No pensará, acaso, a la vista de los resultados de otros compañeros ausentes que han aprobado la asignatura, que más le habría valido quedarse en casa o en la biblioteca estudiando el manual indicado en el programa o unos apuntes fotocopiados a algún compañero? A este respecto merece la pena recordar lo que aparecía publicado en 1995 en una monografía dirigida a los estudiantes de Derecho:

“El tipo de contenido que los distintos profesores dan a sus clases es muy variable. Por decirlo pronto y rápido, puedes encontrar desde la investigación original aún no puesta por escrito hasta la exégesis o incluso la lectura disimulada de algún manual, o cosas peores. En medio hay toda una gama de posibilidades. La más clarificadora de las clasificaciones que conozco: las clases que sirven para aprender, las clases que sirven para aprobar y las clases que no sirven para aprender ni para aprobar.”⁽⁸⁾

(7) CAPELLA, J. R.: *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho*, Ed. Trotta, Madrid, 1995, pág. 25

(8) *Ibidem*, pág. 26.

No se pretende que el docente se interrogue acerca de a cuál de estos tres tipos de clases corresponde aquellas que imparte. Más bien, se busca suscitar una reflexión sobre el grado de responsabilidad que los docentes tenemos en el eventual éxito o fracaso académico de nuestros alumnos. De este modo, el docente debería centrar la investigación sobre su labor pedagógica, siguiendo a Benedito ANTOLI, en los siete aspectos siguientes:

En primer lugar, sobre la planificación y diseño de la enseñanza. En segundo lugar, sobre la estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos. Le sigue, en tercer lugar, un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuarto lugar, la investigación sobre los métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente; en quinto lugar, sobre los modos de comunicación y su relación con los alumnos. En sexto lugar, acerca de la elección de los medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza y, por último, en séptimo lugar, sobre el sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos⁽⁹⁾.

Los aspectos sobre los cuales el docente debería centrar su investigación en relación con su docencia pretenden incidir en la motivación de los estudiantes y potenciar su asistencia activa a clase. De este modo, es posible avanzar, con las debidas cautelas, que se produciría un descenso de los índices de fracaso académico y, puesto que el alumno se halla implicado en un aprendizaje significativo, se estará más cerca de una enseñanza universitaria de calidad. Es necesaria, así pues, una investigación en la docencia-aprendizaje significativo de los conocimientos, que permita a los alumnos integrar de forma coherente y racional lo que se les enseña con lo que ya saben. Como señala Lluís PEÑUELAS I REIXACH, la enseñanza debe impartirse de forma tal que haga posible que los estudiantes relacionen cada nueva palabra, concepto y proposición con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya dominan y que conforman su estructura de conocimientos. De esta forma, concluye este autor afirmando que “se puede vaticinar

(9) BENEDITO ANTOLI, V.: “Pedagogía universitaria y calidad de la enseñanza”, AA.VV.: *Didáctica Universitaria*, Universidad de Sevilla, 1995, págs. 16 y 17.

que si el alumno comprueba cómo incide lo que se le enseña en su modo de entender y manipular la realidad, aumentará su motivación para continuar aprendiendo.”⁽¹⁰⁾

Parece necesario, así pues, realizar una investigación aplicada a la docencia significativa en las Ciencias Jurídicas, como ya se realiza en las ciencias sociales y científico-técnicas, centrada en las posibilidades y retos que para el docente universitario de las ciencias jurídicas supone el Espacio Europeo de Educación Superior en la medida en que habrá de adaptarse, le guste o no, a las nuevas exigencias asumiendo unas técnicas pedagógicas que permitan a los estudiantes aprender por sí mismos —que no por sí solos— y sin que por ello se reduzca el nivel de exigencia o de calidad en la docencia. La investigación que pretendemos desarrollar en este proyecto sigue una metodología científica siguiendo, entre otros, a Brubacher, Case y Reagan y que se desglosa en cinco etapas consecutivas de reflexión docente: identificación del problema, definición del problema, formulación de hipótesis, proyección de las consecuencias y verificación de hipótesis⁽¹¹⁾. Esta metodología científica habría de ser aplicada a todos aquellos aspectos de la labor docente en las ciencias jurídicas que dependen directamente del profesor y que influyen en el eventual éxito o fracaso de los alumnos. De este modo y siguiendo a Benedito Antoli, aplicaríamos esa metodología científica al análisis de los siete aspectos siguientes: en primer lugar, sobre la planificación y diseño de la enseñanza. En segundo lugar, sobre la estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos. Le sigue, en tercer lugar, un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuarto lugar, la investigación sobre los métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente; en quinto lugar, sobre los modos de comunicación y su relación con los alumnos. En sexto lugar, acerca de la elección de los medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza y, por

(10) PEÑUELAS I REIXACH, LL.: *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España*, Marcial Pons, Madrid, 1996, págs. 65 y 66.

(11) BRUBACHER, J. W., CASE, Ch. W., REAGAN, T.G.: *¿Cómo ser un docente reflexivo?*, Ed. Gedisa, 2000, Barcelona, pág. 55.

último, en séptimo lugar, sobre el sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos⁽¹²⁾. Si los objetivos previstos resultan cumplidos se habrá logrado no sólo mejorar la calidad de la docencia universitaria en las ciencias jurídicas sino también fomentar un enfoque interdisciplinario de la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario de las ciencias jurídicas que sea significativo a partir de las teorías cognitivas del aprendizaje.

Como resultado de esta labor de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, el docente estará en condiciones de poner en práctica aquellos factores implicados en el éxito académico que dependen de él y que en un estudio realizado por el *Instituto de Ciencias de la Educación* de la Universidad de Sevilla en 2000, aparecen agrupados en tres categorías genéricas:

- a) *Factores metodológicos*: tales como la adaptación de la enseñanza a los niveles de partida de los estudiantes; una metodología activa que fomente la participación del estudiante; la presentación de los contenidos destacando aquellos aspectos que son fundamentales; la realización de ejercicios prácticos de aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos; la recapitulación de los contenidos ya expuestos; la comprobación de los contenidos adquiridos por los alumnos; una presentación global inicial del contenido de los temas del programa; el aprender a razonar como meta del aprendizaje y la adopción de un sistema de evaluación continua y formativa.
- b) *Factores de apoyo y tutorización*: como la motivación y apoyo para el aprendizaje; la oferta y fácil acceso al sistema de tutorías; la oferta de sistemas de información al estudiante o la orientación sobre formas de estudiar la asignatura.
- c) *Factores organizativos*: como la coordinación de los contenidos y las estrategias metodológicas entre los distintos profesores del Área de conocimiento que imparten la asignatura⁽¹³⁾.

(12) BENEDITO ANTOLI, V.: "Pedagogía universitaria y calidad de la enseñanza", AA.VV.: *Didáctica Universitaria*, op. cit., págs. 16 y 17.

(13) ÁLVAREZ ROJO, V.: *Propuestas del profesorado bien evaluado*, op. cit., pág. 284.

La importancia de la investigación sobre la docencia reside en el hecho, puesto de manifiesto en el referido estudio del *Instituto de Ciencias de la Educación*, de que no todos los docentes universitarios aplican factores implicados en el éxito académico y además, aquellos que los docentes dicen proporcionar a los alumnos, a menudo no coinciden con los que estos afirman haber recibido realmente. Se extrae de dicho estudio la conclusión, en términos de porcentaje, de que el número de docentes que pongan en práctica factores de éxito académico considerados importantes por los propios alumnos sería, más bien, bajo⁽¹⁴⁾.

IV. La investigación comprometida en Derecho Internacional Público al servicio de una ética de valores superiores: Para mejorar el mundo.

a) El estudio del Derecho Internacional Público en la universidad española: Del magisterio de los maestros al aprendizaje significativo de los alumnos.

“Uno de los aspectos –grave, por cierto– que ofrece la actual crisis mundial es el educativo, el pedagógico. Se precisan nuevas formas de *enseñanza*; es indispensable abordar *sociológicamente* todo el proceso de la educación del hombre con la mirada puesta en su personalidad (a la que hay que ayudar para que se perfecciones) y en la Sociedad (que se basa en la actitud de las personas). Si la invención de la imprenta produjo una honda transformación en el panorama cultural, y con él en el político y social, las nuevas técnicas de divulgación informativa

(14) *Ibidem*, pág. 290. A título de ejemplo, pueden citarse los siguientes porcentajes reales de aplicación de factores de éxito académico: docentes que destacan los puntos fundamentales en los contenidos que imparten (un 38'2%); docentes que realizan ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos (38'2%); docentes que antes de pasar a nuevos temas recapitulan los contenidos aprendidos por los estudiantes (46'2%); docentes que ponen en práctica estrategias para comprobar los contenidos aprendidos (27'4%); docentes que al abordar el estudio de un tema comienzan presentando una visión de conjunto (47%); docentes que dan orientaciones en relación al estudio de la asignatura (30'5%) y, finalmente, docentes que hacen que los estudiantes se sientan apoyados en las asignaturas que cursan (20'9%).

han ocasionado una modificación cultural aún más trascendental. La información se universaliza cuando aun la *formación* sigue circunscrita a muy reducidos sectores sociales. El tema internacional, que antes era *tabú* para la masa, ha pasado a constituir tema de habitual conversación y disputa. Se enjuician los acontecimientos internacionales, se discute sobre la efectividad o inutilidad del Derecho internacional, y todo esto en una sociedad que no puede formar *internacionalmente* a los hombres y que ni siquiera puede garantizar una *información veraz*” (la cursiva es del original)

El párrafo transcrito con un contenido una rabiosa actualidad, apareció publicado, sin embargo, en 1952 en un manual de Derecho internacional público⁽¹⁵⁾. La inquietud pedagógica y la visión de cómo había de ser la enseñanza del Derecho internacional en la universidad que muestra el Profesor AGUILAR NAVARRO fue compartida por otros insignes docentes de nuestra asignatura en aquellos años: los profesores MIAJA DE LA MUELA⁽¹⁶⁾ o TRUYOL Y SERRA⁽¹⁷⁾, por citar sólo algunos, poniendo de manifiesto que ya entonces los iusinternacionalistas españoles al igual que sus colegas extranjeros⁽¹⁸⁾ no sólo estaban preo-

(15) AGUILAR NAVARRO, M.: *Derecho internacional público*, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, Sevilla, Tomo I, Vol. 1: Principios Generales, pág. 30.

(16) MIAJA DE LA MUELA, A.: *Introducción al Derecho Internacional Público*, 3ª edición, Ediciones Atlas, Madrid, 1960, págs. 211 y ss. Del mismo: “Consideraciones sobre el concepto y didáctica del Derecho internacional”, *Anales de la Universidad de Valladolid*, 1934, págs. 91 y ss.

(17) TRUYOL Y SERRA, A.: “Nota sobre el Derecho internacional público como disciplina científica y materia docente”, *Revista Española de Derecho Internacional Público*, 1957, págs. 436 a 445.

(18) Además de los autores españoles citados en la nota anterior, fuera de nuestras fronteras el tema preocupó igualmente como lo atestiguan las diferentes sesiones y correspondientes resoluciones del *Institut de Droit International*: “Voeu concernant l’enseignement universitaire du droit international”, Session de Rome (1973). Résolution du 14 septembre 1973). “Enseignement du droit international”, Résolution du 12 Septembre 1979, Session d’Athènes. Rapporteur: Jaroslav Zourek. Más recientemente: “L’enseignement du droit international public et privé”. Résolution du 4 septembre 1997, Session de Strasbourg. Rapporteur: Ronald MacDonald. Disponibles en la página web www.idi-iil.org En Europa se celebraron diversos encuentros siendo el más destacado el celebrado en Ginebra en agosto de 1956 (vid. sobre el mismo: VISSCHER, P.: “Colloque sur l’enseignement du Droit international”, *Revue Générale de Droit International Public*, 1956, Tome LX, págs. 569 a 583). También se celebraron diversos seminarios sobre la enseñanza del Derecho internacional en Iberoamérica,

cupados en los contenidos de esta disciplina jurídica sino también en la forma en que esos contenidos eran transmitidos a los estudiantes y, a través de ellos, a la sociedad.

Desde entonces, la inquietud pedagógica que los maestros AGUILAR NAVARRO, MIAJA DE LA MUELA o TRUYOL Y SERRA, habían puesto de manifiesto por escrito en manuales docente o específicos trabajos de investigación pareció conocer un olvido en los años setenta y ochenta –con la inexistencia de nuevas aportaciones en la práctica salvo contadas excepciones⁽¹⁹⁾– y un “redescubrimiento” a comienzos de los noventa con aportaciones de jóvenes profesores de Derecho internacional centrados en las nuevas tecnologías de la información⁽²⁰⁾, en cuestiones de pedagogía universitaria⁽²¹⁾ o en problemas del método aplicable a la ciencia del Derecho internacional y sus repercusiones en la enseñanza de los contenidos de esta ciencia jurídica⁽²²⁾. Esta preocu-

convocados por la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos en 19967 y 1979, ambos celebrado en Bogotá. En la Academia de Derecho Internacional de La Haya pueden verse los trabajos de los profesores Frede CASTBERG: “La méthodologie du Droit international public”, *Recueil des Cours de l’Académie de Droit international de La Haye*, 1933, Tome I, Vol. 43, págs. 309 a 383 y Manfred LACHS: “Teachings and Teaching of International Law”, *Recueil des Cours de l’Académie de Droit International de La Haye*, 1976, III, Tome 151, págs. 161 a 252. Otras aportaciones científicas a mencionar son las de los profesores ALVAREZ, A.: “La Methode du Droit International”, *Revue Générale Droit International Public*, 1918, págs. 742 y ss.

(19) FERNÁNDEZ TOMÁS, A. Y HUESA VINAIXA, R.: “La enseñanza del Derecho internacional público: el punto de vista del alumnado”, *Anales del Centro del Alzira de la UNED*, nº 3, 1982 –83, págs. 17 a 32.

(20) GARCÍA GARCÍA-REVILLO, M.: “Internet para internacionalistas”, *Anuario de Derecho Internacional*, XIV, 1998, págs. 625 a 728. GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Posibilidades y retos de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional”, *Anuario de Derecho Internacional*, 2000, XVI, págs. 377 a 391. GÓMEZ SANZ X. e IBÁÑEZ MUÑOZ, J.: “Fuentes de Información en internet para el estudio del Derecho Internacional”, *Revista Española de Derecho Internacional*, 2/XLIX, 1997, págs. 295 a 319.

(21) GARCÍA SAN JOSÉ, D.: “Algunas reflexiones sobre el enfoque cognitivo en clases prácticas de Derecho Internacional Público en la Universidad de Sevilla.” *Revista de Enseñanza Universitaria*, Núm. Extraordinario 1998, págs. 235 a 242.

(22) CASANOVAS Y LA ROSA, O.: “La enseñanza del Derecho internacional público: su organización actual en las Universidades españolas”, en *Iberoamérica ante los procesos de integración. Actas de las XVIII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, BOE, Madrid, 2000, págs. 341 a 354. PIÑOL I RULL, J.: “La categorización de la ciencia del Derecho como conocimiento preteórico: consecuencias para el profesor de Derecho internacional público”, *Hacia un Nuevo Orden Internacional y Europeo. Estudios en Homenaje al Profesor Don Manuel Díez de Velasco*, Tecnos, Madrid, 1993, págs. 587 a 603. ROLDÁN BARBERO, J.: *Ensayo sobre el Derecho internacional*. Publicaciones de la Universidad de Almería, 1996, en especial, la Sección 3ª “La enseñanza”, págs. 122 a 155.

pación por las cuestiones docentes específicas a nuestra disciplina de estudio ha continuado en los primeros años de este siglo XXI con un creciente número de trabajos que abordan la incidencia del Espacio Europeo de Educación Superior para la enseñanza de nuestra disciplina⁽²³⁾.

Similar devenir se evidencia en los iusinternacionalistas fuera de nuestras fronteras permitiendo extraer la conclusión que el supuesto descuido por la docencia del Derecho internacional público entre los años setenta y ochenta no fue patrimonio exclusivo de los iusinternacionalistas españoles: el número de trabajos crece en los años noventa y se consolida desde entonces con fuerza, centrados, igualmente, en las nuevas tecnologías de la información⁽²⁴⁾, en la incidencia de la globalización y de la sociedad del conocimiento en el estudio del

(23) DEL VALLE GÁLVEZ, A.: "El Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Planteamiento y perspectivas", *op. cit.* FORCADA BARONA, I.: "El ordenamiento jurídico internacional entre el caos y el orden: consecuencias de la fragmentación del sistema para una docencia socialmente significativa", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 11 (2006). Disponible en internet: www.reei.org. Igualmente: "La enseñanza del Derecho Internacional Público en España: una perspectiva desde el análisis crítico del discurso", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 3, 2001. Disponible en internet: www.reei.org GARCÍA SAN JOSÉ, D.: *La enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional público en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, Murcia, 2005. Igualmente: "Discentes, docentes y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho internacional público en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 11 (2006), pp. 1-7. SÁENZ DE SANTAMARÍA, P. A.: "El Objetivo de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: una reflexión sobre la perspectiva española", en *Globalización y Comercio Internacional. Actas de las XX Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, BOE, Universidad de Jaén y AEPDIRI, Madrid, 2005, págs. 487 a 491. SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, L. I.: "Venturas y desventajas del Espacio Europeo de Enseñanza Superior", en *Globalización y Comercio Internacional. Op. cit.*, págs. 493 a 498.

(24) BUCKINGHAM, D. E.: "Bringing the world to the classroom: computers as masters or slaves?", *Global Networks, New Technologies and International Law*, Proceeding of the 90th Annual Meeting of the American Society of International Law, Washington, 17, 1997, págs. 21 a 25. LI, Z.: "Teaching, research and the dissemination of International Law in China. The contribution of Wang Tiyeya", *Canadian Yearbook of International Law*, 1994, Vol. 31, págs. 189 a 218. MÜNCH, F.: "À propos des manuels de droit international", *Hacia un Nuevo Orden Internacional y Europeo. Estudios en Homenaje al Profesor Don Manuel Diez de Velasco*, Tecnos, Madrid, 1993, págs. 513 a 519. SLYE, R. C.: "Broadening Access to International Resources through New Technology", *Proceeding of the 89th Annual Meeting of the American Society of International Law*, 4, 1995, págs. 14 a 16. WIRTH, D. A.: "Teaching and research in International Environmental Law", *The Harvard Environmental Law Review*, 1998, Vol. 23, n.º 2, págs. 423 a 440.

Derecho internacional o de alguno de sus sectores⁽²⁵⁾ o como herramienta para sostener una visión crítica a una determinada corriente de pensamiento iusinternacionalista⁽²⁶⁾.

b) El compromiso del investigador en Derecho Internacional Público con la sociedad española e internacional.

El defender el carácter comprometido de la investigación en Derecho internacional no es una novedad. Ya en su curso de 1933 en la Academia de Derecho Internacional de La Haya, el profesor CASTBERG, recordando el término que los antiguos romanos dieron a la ciencia jurídica (*ars boni et aequi*), el arte de encontrar lo bueno y lo justo, señalaba que la tarea de la ciencia del Derecho internacional consistía en:

"dar a conocer las normas positivas de este Derecho y a explicar su contenido a la luz de las necesidades a las que debe servir. Cualquier sistema jurídico positivo reposa sobre ciertos principios fundamentales de Derecho, principios que la ciencia jurídica debe investigar y aplicar para la solución de problemas jurídicos que las normas positivas del derecho no resuelven. Si

(25) ARRIGHI, J. M.: "Para la enseñanza del Derecho Internacional Público", *Rumbos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Estudios en Homenaje al Profesor Antonio Augusto Cançado Trindade*, Tomo IV, Sergio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre, 2005, págs. 577 a 596. BOUVIER, A. A.: "Teaching International Humanitarian Law in Universities: the contribution of the International Comité of the Red Cross", *Yearbook of International Humanitarian Law*, 2005, Vol. 5, págs. 381 a 393. KU, Ch.: "International Law and the Legal Curriculum", *American Society Proceedings Vol. 96*, 2002, págs. 54 a 64. WOUTERS, J. y NAERT, F.: "Some challenges for (teaching) the law of international organizations", *International Organizations Law Review*, 2004, Vol. 1, págs. 23 a 29. En el ámbito iberoamericano, debe mencionarse la Declaración de Panamá sobre el derecho Internacional (AG/DEC.12/XXVI-O/96), adoptada en 1996 por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos y cuyo texto puede consultarse en www.oas.org. A la misma siguió un año después el Programa Interamericano para el Desarrollo Internacional (AG/RES.1471/XXVII-O/97) en cuyo desarrollo se han desarrollado cada año desde 1999 jornadas conjuntas de profesores de Derecho internacional público y privado de los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos.

(26) KENNEDY, D.: "El Derecho internacional: un vocabulario disciplinar para la crítica y la reforma", *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 4, 2002. Disponible en internet: www.reei.org KNECHTLE, J. C.: "Teaching, Decision-Making, and International Law in the Twenty-First Century", *American Society Proceedings Vol. 97*, 2003, págs. 217 a 220. VELÁZQUEZ ELIZARRÁN, J. C.: "Orientaciones básicas acerca de la enseñanza del Derecho Internacional en Ciencias Políticas y Sociales", *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 2006, Vol. VI, págs. 831 a 869.

la ciencia jurídica, en la ejecución de esta tarea de producir el derecho, no pierde jamás de vista las exigencias de la justicia y los intereses culturales a los que el derecho debe servir, puede asegurarse que las soluciones se propongan serán realizadas en la vida⁽²⁷⁾.

Entre los iusinternacionalistas españoles esta convicción acerca del compromiso de la investigación en Derecho Internacional la expresa, por todos, en mi opinión, el profesor MIAJA DE LA MUELA cuando señala que:

“El cultivador del Derecho internacional (debe) seguir como norma de conducta la busca de la verdad en el pasado, la realización de la justicia en el presente y la aportación al establecimiento de un régimen de interdependencia internacional en el porvenir.”⁽²⁸⁾

Evidentemente, siempre habrá autores que nieguen la relevancia de cualquier tipo de compromiso de este tipo en la investigación en Derecho internacional⁽²⁹⁾ y, en el extremo opuesto, autores que pretendan llevar este compromiso hasta límites extremos. En este segundo supuesto pueden considerarse autores que, como el profesor FORCADA BARONA, defienden un “compromiso militante” en la investigación en Derecho internacional cuando afirman que:

“Los iusinternacionalistas...podemos sentarnos y esperar a ver que pasa, empleando el tiempo, y los recursos públicos de paso, en escribir sesudos artículos que sólo leen nuestros pares denunciando la indeseable fragmentación que aqueja a nuestro querido Derecho internacional, fruto de la malvada soberanía

(27) CASTBERG, F.: “La méthodologie du Droit International Public”, *Recueil des cours de l'Académie de Droit international de La Haye*, 1933, vol. 34, págs. 380 a 381.

(28) MIAJA DE LA MUELA, A.: *Introducción al Derecho Internacional Público*, 3ª edición, *op. cit.*, pág. 212.

(29) TANJA, G. J.: “The Teaching of International Law: the Need for Curriculum Change”, *International Law FORUM du droit international*, 2002, Vol. 4, Nº. 4, págs. 199 a 207. En sentido opuesto a esta posición negadora, véase en ese mismo número de esa revista: CORELL, H.: “International Law and the Law School Curriculum”, págs. 195 a 198.

estatal que, paradójicamente, es al mismo tiempo origen de nuestro ordenamiento y límite de su transformación. Podemos seguir coqueteando con el Estado y sus mecanismos, ufanos y satisfechos de nuestra posición dentro de la superestructura de poder planetaria. O bien podemos convertirnos en agentes sociales de cambio dispuestos a contribuir al alumbramiento de una conciencia planetaria, condición *sine qua non* para la existencia de un Derecho verdaderamente internacional.”⁽³⁰⁾

Compromiso en la investigación que, lógicamente, ha de traducirse en un cambio en la docencia del Derecho internacional pues, en su opinión:

“Los académicos de hoy en día tienen la obligación de saber cada vez más sobre cada vez menos. Por desgracia la especialización disciplinar produce algunos problemas importantes. En primer lugar, el problema del aislamiento. A medida que las disciplinas se especializan cada vez más, tienden a aislarse y a hacer proliferar sus propios hallazgos y su lenguaje especializado. En segundo lugar, los especialistas tienen una cierta tendencia a hacer del método un absoluto y a presentar el que han “descubierto” como “el método”, la única forma de mirar el mundo, olvidando la naturaleza “construida” de las disciplinas y su carácter de “construcción” de la realidad. En tercer lugar, la especialización disciplinar tiende a ignorar las perspectivas holísticas. En el peor de los casos, las disciplinas pueden ser reduccionistas, contemplando la realidad a través de sus lentes particulares. Se pierde así la integración del conocimiento que conduce a una descripción más comprensiva de la realidad. En cuarto lugar, la especialización puede conducir a la trivialización. Los especialistas de una disciplina pueden llegar a perder de vista no sólo el conjunto sino también los mismos detalles,

(30) FORCADA BARONA, I.: “El ordenamiento jurídico internacional entre el caos y el orden: consecuencias de la fragmentación del sistema para una docencia socialmente significativa”, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, No. 11 (2006), pág. 14.

siendo incapaces de ver los valores que subyacen en lo que están estudiando. Se trata aquí de la cuestión de la utilidad fundamental de lo que se estudia a la hora de hacer avanzar el conocimiento o de mejorar la situación de la humanidad o su entorno social y físico.”⁽³¹⁾

Más moderada y, por ello acertada, me parece la posición defendida por autores como LLEONART cuando duda de la posible neutralidad del científico⁽³²⁾ y, en especial, del investigador en Derecho internacional en la medida en que siempre podrá adoptar uno de los tres roles siguientes: primera función (objetiva): la ordenación, selección y sistematización de los hechos según nexos objetivos de causalidad y funcionalidad. Segunda (activa). No tanto decir el derecho como descubrir las realidades y denunciar lo que no es justo. También verificar los principios y las leyes de los fenómenos sociales (leyes naturalmente no matemáticas o de causalidad, como en ciencias físicas, pero sí de “tendencia”). Tercera (dinámica y creativa). A este nivel, la ciencia no se limita a las cosas como “son”, sino que las aprehende cómo pueden y deben “ser”, estableciendo proposiciones más justas y convenientes. Un fin social y un fin pacífico deberían, en nuestro parecer, llenar las tareas del hombre de ciencia. Contribuir de esta manera a la causa y a los actuales intentos de paz y justicia internacionales⁽³³⁾.

Las universidades, aparte de otras posibles funciones, poseen dos esenciales e inseparable: la investigación de hechos nuevos o desconocidos y la enseñanza de los resultados de esta investigación. Como observa el profesor PIÑOL I RULL, el especialista en Derecho internacional público ha de cumplir una obligación fundamental: el conocimiento científico de su disciplina, pero asimismo efectuar una

(31) *Ibidem*, pág. 15

(32) LLEONART Y ÁMSELEM; A. J.: *Investigación científica y Derecho Internacional*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1981, pág. 85 Como aclara: “El científico es un ser humano, con sus factores, sus limitaciones, sus vicios y virtudes. El momento histórico y el contexto sociológico en el que esté incluido, son circunstancias afectantes. Sus métodos, por más asépticos, no pueden excluir estas infiltraciones contextuales.” *Ibidem*, pág. 89.

(33) *Ibidem*, págs. 126 y 127.

función social, procurando hacer conocer tanto a los estudiantes como al público la importancia y utilidad de su disciplina y adaptar sus enseñanzas en las aulas a la realidad investigada⁽³⁴⁾.

c) El compromiso del investigador-docente con sus alumnos.

La globalización es un fenómeno complejo, con múltiples dimensiones y aspectos que hacen estéril cualquier intento de simplificación en su definición. Entre los autores internacionalistas se evidencia una coincidencia en señalar el componente de inseguridad jurídica que este fenómeno ha trasladado a la sociedad internacional y al ordenamiento jurídico llamado a regularla. La mundialización de los problemas y, sobre todo, la compleja interrelación de éstos, parecen provocar la sensación de que el Derecho internacional no es capaz de dar respuestas a las expectativas que desde comienzos de la década de los noventa, con la caída del muro de Berlín y la proclamación por George BUSH de un *Nuevo Orden Internacional*, se habían generalizado a favor de una Comunidad Internacional en la que se aspiraba a convencer a sus integrantes sobre la preferencia del interés común sobre el propio de cada uno de ellos. Quizás resulte excesivo responsabilizar a la globalización de todas las posibles decepciones que puedan experimentar los ciudadanos y, en particular, los estudiantes de la disciplina, en la medida en que, con un análisis de perspectiva histórica, puede intuirse que como fenómeno revulsivo de las instituciones y ordenamiento internacionales vigentes, la globalización no dista mucho de lo que supuso a comienzos de los años sesenta el proceso de la descolonización y la aparición de una sociedad internacional universal, la puesta en cuestión de las instituciones y normas internacionales, etc. Sin embargo, la globalización ha intensificado la tradicional aptitud negativa a admitir que el Derecho internacional exista o, si admiten su existencia, su convicción de que se trata de un ordenamiento jurídico internacional arbitrario, subjetivo, elitista, discriminatorio e intrínsecamente injusto.

(34) PIÑOL I RULL, J.: “La categorización de la ciencia del Derecho como conocimiento preteórico: consecuencias para el profesor de Derecho internacional público”, *op. cit.*, pág. 596.

Este escepticismo ha pretendido ser combatido por los investigadores iusinternacionalistas insistiendo en la existencia y efectividad del ordenamiento jurídico internacional⁽³⁵⁾ pero descuidando indagar en el modo en que la percepción del Derecho internacional por parte de los alumnos podía ser mejorada a través de una investigación centrada en la docencia de la asignatura. En mi opinión, los dos ámbitos materiales de investigación, por una parte el ámbito de los contenidos y por otra parte el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de esos contenidos, deben ser objeto de atención por parte del docente en la medida en que son complementarios e inescindibles. Como ha señalado a propósito de las relaciones entre la investigación y la enseñanza el profesor FIX-ZAMUDIO, con quien coincido:

“Tenemos la convicción de que sólo con el auxilio de la investigación, la enseñanza del Derecho puede proporcionar resultados satisfactorios, ya que la impartición de conocimientos estrictamente exegética se traduce en conocimientos estáticos y superficiales.”⁽³⁶⁾

De poco o nada puede servir que un docente se preocupe por conocer y aplicar las principales destrezas pedagógicas si tiene un conocimiento precario o incorrecto de la materia en cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje participa. De igual modo, en el actual contexto de globalización, en su dimensión de sociedad de la información, el docente que aspire a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad no puede limitarse a investigar sólo en el ámbito de los contenidos de su disciplina. Por el contrario debe enfocar su interés investigador hacia el plano de su actividad docente⁽³⁷⁾ cumpliendo un objetivo que

(35)Vid., Inter. Alia: CARRILLO SALCEDO, J. A.: “El fundamento del Derecho Internacional: algunas reflexiones sobre un problema clásico”, *Revista Española de Derecho Internacional*, 1, vol. L. 1998, págs. 13-31.

(36)FIX-ZAMUDIO, H.: *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 6ª ed., Porrúa, México, 1997, pág. 85.

(37)Haciendo que los contenidos del programa de la asignatura sean más reales y menos teóricos; mediante la adopción de un enfoque interdisciplinar que soslaye las inherentes carencias del fenómeno jurídico para explicar la complejidad de la Sociedad Internacional actual, o destacando en su explicación de los temas del programa aquellos aspectos de la asignatura que puedan resultar de mayor interés para los alumnos en el desarrollo futuro de sus profesiones.

transciende el espacio físico de la Universidad: mejorar la proyección del Derecho internacional público (y por extensión, del Derecho comunitario) en la sociedad española. Como ha escrito el profesor CASANOVAS Y LA ROSA, se trataría de incidir en la manera de la aplicación del Derecho internacional público por parte de los jueces y tribunales; en tratar de incrementar el papel de este ordenamiento jurídico en las decisiones de los gobernantes y en la actuación de los parlamentarios y, en tercer lugar, en contribuir a su mejor conocimiento por parte de los medios de comunicación⁽³⁸⁾. En este sentido, cabe recordar que en la Jornada de Estudio organizada por la Sociedad Francesa para el Derecho Internacional en 1996, al presentar la situación de los estudios de Derecho internacional público y de la Unión Europea en España, el profesor CARRILLO SALCEDO, señalaba su insatisfacción por la incidencia prácticamente nula de estos estudios incluso para el acceso a la carrera judicial⁽³⁹⁾.

Es importante contar con ciudadanos informados, con sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones, colaborar en su aplicación y asumir compromisos y responsabilidades sociales⁽⁴⁰⁾. A este respecto resulta interesante el estudio realizado en 2003 por el Real Instituto El Cano sobre la cultura exterior de los españoles. En el mismo se muestran los perfiles de la opinión pública española en ámbitos directamente relacionados con la política exterior de cualquier Estado democrático⁽⁴¹⁾.

En resumen, la investigación comprometida sobre la docencia del Derecho internacional responde a un compromiso de los profesores de nuestras asignaturas son sus alumnos, en primer lugar, y con la sociedad española e internacional, en segundo lugar. En la medida en que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas es con-

(38) CASANOVAS y LA ROSA, O.: “La enseñanza del Derecho internacional público: su organización actual en las universidades españolas”, en *Actas de las XVIII Jornadas de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales*, op. cit., pág. 353.

(39)CARRILLO SALCEDO, J. A.: “L’enseignement du droit international en Espagne”, en *Enseignement du Droit International: Recherche et Pratique*, op. cit., pág. 166.

(40) BRICALL, J.: *Informe Universidad 2000*, op. cit., pág. 205.

(41) LAMO DE ESPINOSA, E. y NOYA, J.: “La cultura política exterior de los españoles”, *Política Exterior*, nº 97, enero-febrero 2004, págs. 153 a 171.

cebido como un fenómeno de interacción entre el docente y los alumnos⁽⁴²⁾, aquél no puede abstraerse de asumir su parte de responsabilidad en el éxito-fracaso de éstos. En un estudio realizado por los profesores FERNÁNDEZ TOMÁS y HUESA VINAIXA, destacaban el descontento de una gran parte de los alumnos -que fueron encuestados- hacia un sistema de enseñanza en el que su participación era precaria, los contenidos distaban de ser actuales y predominaban las aproximaciones metodológicas teóricas e historicistas sobre otras más pragmáticas⁽⁴³⁾.

Coincidiendo con el profesor ROLDÁN BARBERO cuando escribe que el paso de una persona por la Universidad ha de servirle para desarrollar un espíritu interrogativo y crítico⁽⁴⁴⁾, se considera que los alumnos de las asignaturas vinculadas al Área de Conocimiento de *Derecho internacional público y Relaciones Internacionales* no debería recordar la experiencia de haberla cursado durante sus estudios de Licenciatura como un aprendiz de amanuense, cosechador de apuntes o peor aún, como un adicto a las casas de reprografía. El docente de esta asignatura -como los de otras- debería reflexionar sobre su parte de responsabilidad en que los alumnos desarrollen dicho espíritu crítico estableciendo como objetivos de su docencia, además de unos contenidos conceptuales mínimos, otros procedimentales y actitudinales. Se aspira con ello a incrementar la motivación de los alumnos hacia el estudio de la asignatura en el convencimiento de que sin dicha motivación no es posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma sea significativo.

(42) Se emplea el término "interacción" en la medida en que, como señala LINAZA IGLESIAS, "el conocimiento que se construye como resultado de un proceso educativo... es siempre una consecuencia de una 'interacción' entre dos seres humanos y, para que sea eficaz, ambos tienen que estar personalmente implicados, llegar a definir un objetivo común y comprender el sentido que tiene la acción complementaria del otro en el logro de dicho objetivo. No es posible enseñar sin haber logrado esta complicidad de quien aprende. Para poder enseñar el educador debe 'crear' en la capacidad de aprender del alumno." LINAZA IGLESIAS, J. I.: "Cambios en la concepción de la educación", *op. cit.*, pág. 107.

(43) FERNÁNDEZ TOMÁS, A. y HUESA VINAIXA, R.: "La enseñanza del Derecho internacional Público: el punto de vista del alumnado", *Anales del Centro Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, nº 3, 1982-83, pág. 28.

(44) ROLDÁN BARBERO, J.: *Ensayo sobre Derecho Internacional Público*, Publicaciones de la Universidad de Almería, 1996, pág. 150.

Junto a estos objetivos, el docente debe buscar, además, asegurarse de que los alumnos desarrollan progresivamente sus habilidades cognitivas, mejorando la comprensión y expresión mediante una terminología jurídica apropiada. Para ello debe trabajar para que los alumnos cuenten con recursos conceptuales propios, de carácter formal y material, previos a la presentación de los contenidos de los temas del programa de la asignatura. Los recursos conceptuales previos de carácter formal aluden a la capacidad de los alumnos para el manejo de documentos y materiales básicos de esta asignatura (por ejemplo, el texto de la Carta de San Francisco como tratado constitutivo de la Organización de Naciones Unidas). Los recursos conceptuales previos de carácter material se refieren a cuestiones de fondo de la asignatura con las que los alumnos toman un primer contacto, quizás parcial y superficial en ocasiones, a través de manuales docentes.

Se trata de la puesta en práctica de un ensayo de didáctica que potencia el enfoque cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Dicha didáctica puede dar o no los resultados esperados, dependiendo del grado de compromiso de los alumnos, implicándose en mayor o menor medida en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ha recordado la Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) el estudio universitario es un derecho y un deber de los estudiantes (art. 46.1) (La cursiva es añadida).

No todos los estudiantes están dispuestos a abandonar la comodidad de una actitud pasiva, autolimitando sus esfuerzos a la mera superación del examen, final o parcial. En parte, la culpa de tal actitud es de una sociedad que ha desprestigiado el valor de los estudios universitarios hasta límites imprevisibles hace sólo unos años. PALAO TABOADA -con quien coincido en este punto- ha escrito sobre este fenómeno advirtiendo cómo a los alumnos

"en el fondo les es indiferente obtener el título por una u otra facultad porque esto no va a tener la menor influencia en su carrera futura. El título es un trámite para ser admitido a las oposiciones o darse de alta -increíblemente sin ninguna prueba de competencia profesional- en un Colegio de Abogados. La selec-

ción profesional se deja totalmente en manos de un injusto sistema de oposiciones.”⁽⁴⁵⁾

Se alberga la convicción de que siendo cierto lo anterior, la mayor parte de los alumnos se comprometerán –como viene comprobando desde hace años– con asumir un papel dinámico y continuado a lo largo del curso académico y por ello considera que merece la pena la puesta en práctica de la didáctica propuesta.

Como antes se señalaba, la investigación comprometida en Derecho internacional, en especial, en las grandes cuestiones que han venido siendo su objeto de estudio desde los albores de su existencia como disciplina propia dentro de las ciencias jurídicas, responde a un compromiso del investigador con una ética de valores superiores que aspirar a mejorar el mundo en el que vivimos. Con carácter complementario a ese compromiso del investigador-docente, se debe considerar el compromiso con los alumnos.

Los alumnos universitarios, ayudados por el docente, deben tratar de poner en práctica lo aprendido en clase para mejorar dicho entorno. A medida que estos van tomando conciencia de que los contenidos y estrategias de conocimiento aprendidos durante el curso les son de utilidad para comprender su realidad circundante (por ejemplo, a la hora de votar en unas elecciones nacionales o europeas, analizando las diversas propuestas de los partidos políticos a partir de lo aprendido en clase) y lo seguirán siendo, una vez licenciados, aplicándolos en la sociedad globalizada en la que se desenvolverán social y laboralmente. Esas destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales les habrán de servir, en última instancia, para mejorar dicha sociedad sobre la base del Derecho, la tolerancia, el respeto de los derechos humanos, la interdependencia y la solidaridad⁽⁴⁶⁾.

(45) PALAO TABOADA, C.: “La docencia y la investigación jurídicas en España”, *Revista de Administración Pública*, 1992, nº 129, pág. 336.

(46) Estas aspiraciones, que puedan quizá, ser consideradas utópicas, son sin embargo defendidas en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, adoptada por la UNESCO el 9 de octubre de 1998 y cuyo artículo 9.b) dispone que: “Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.”

V. Conclusiones.

A partir de la investigación en docencia que proponemos desde estas páginas, en el caso concreto de las asignaturas vinculadas al Área de Conocimiento de Derecho internacional público y Relaciones Internacionales, se han previsto hasta siete objetivos docentes entendiéndose por tales, “lo que es necesario que los estudiantes deben aprender o ser capaces de hacer al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y no eran capaces de hacer antes”⁽⁴⁷⁾. Esto es, se trata de objetivos que no aluden a lo que el profesor sea capaz de enseñar sino a aquello que el estudiante debe haber aprendido. Tales objetivos serían los siguientes:

- 1º. Comprender y producir tanto textos escritos como manifestaciones orales en relación con los contenidos conceptuales de las asignaturas.
- 2º. Obtener y seleccionar información en relación con los contenidos conceptuales de las asignaturas utilizando los diversos manuales indicados en los respectivos programas y otras fuentes documentales, impresas o electrónicas. Y transformar esa información en conocimiento de un modo organizado y lógico.
- 3º. Conocer los principales rasgos de la sociedad internacional post-contemporánea y las tensiones que se manifiestan en el Derecho internacional llamado a regularla. Asimismo, razonar la gestación y evolución de las Comunidades Europeas y de la Unión Europea, con conocimiento de su estructura, principios, objetivos, funciones y competencias.
- 4º. Comprender la interacción entre los planos normativos interno e internacional y conectar los contenidos conceptuales de la asignatura con los propios de otras asignaturas que cursen durante su formación académica.
- 5º. Tomar parte en actividades de grupo con una actitud tolerante y solidaria.

(47) BRICALL, J. (Coord.): *Informe Universidad 2000*, CRUE, Barcelona, 2000, pág. 184.

- 6º Desarrollar destrezas cognitivas mediante la utilización de recursos audiovisuales y asumir la relevancia práctica de los conocimientos aprendidos en su futuro desarrollo profesional.
- 7º Conectar los valores propios de la sociedad española con los que se postulan en la Comunidad internacional y en la Unión Europea. Esos valores son: la democracia, el respeto de los derechos humanos y la primacía del Derecho. Adoptar una defensa vital de tales valores.

De conformidad con estos objetivos docentes, los contenidos de ambas asignaturas no pueden limitarse sólo a los de carácter conceptual –lo que tradicionalmente se asocia al programa de la asignatura– sino que deben incluirse, además, los contenidos de tipo procedimental –esto es, aquellos que responden al objetivo de adquisición de destrezas cognitivas que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como los contenidos actitudinales que apuntan al objetivo de preservar y transmitir valores sociales a las nuevas generaciones en la medida en que los alumnos de las asignaturas *Derecho internacional público e Instituciones Jurídicas de la Unión Europea* que van a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas no lo hacen en el vacío sino en el seno de la sociedad española. En efecto, tras la Constitución Española de 1978 y nuestra adhesión a la ONU en 1955, a la Organización del Consejo de Europa en 1978 y a la Unión Europea en 1986, la sociedad española se caracteriza por un conjunto de valores democráticos, de tolerancia, del respeto al principio del Derecho, de protección de los derechos humanos, de cooperación, etc.

No es una novedad conectar la enseñanza del Derecho internacional con el mundo de valores éticos⁽⁴⁸⁾. Sin caer en una confusión entre el *ser* y del *deber ser* del Derecho internacional, ha sido una constante entre los profesores españoles desde 1952 hasta 2006⁽⁴⁹⁾.

(48) TRUYOL Y SERRA, A.: "Nota sobre el derecho internacional público como disciplina científica y materia docente", *Revista Española de Derecho Internacional*, 1957, págs. 439 y 440.

(49) Por tomar las fechas simbólicas del manual del Profesor Mariano AGUILAR NAVARRO: *Introducción al Derecho internacional público*, *Escuela de Estudios Hispanoamericanos*, 1ª edición, Sevilla, Vol. I, 1952, pág. 29, y el trabajo del profesor Ignacio FORCADA BARONA: "El Ordenamiento Jurídico internacional entre el caos y el orden: consecuencias de la fragmentación del sistema para una docencia socialmente significativa", *op. cit.*, en especial el punto V: "Propuestas para una enseñanza del Derecho internacional socialmente significativa: muerte y transformación de la disciplina

Como señaló el profesor Mariano AGUILAR NAVARRO en su manual *Derecho Internacional público*: "Al enseñar el Derecho internacional se debe estar persuadido que se realiza una misión de paz: sólo popularizando, divulgando la acción del Derecho internacional y de la Organización Internacional, se puede educar a la gente, dándole esa mentalidad universal y pacifista, sin la cual nada valen todos los proyectos."⁽⁵⁰⁾

Estos valores y principios son, además, compartidos por la mayoría de los países de nuestro entorno, a los cuales los universitarios españoles pueden desplazarse para completar sus estudios de grado y postgrado gracias a una amplia oferta de becas de la Unión Europea. Así pues, los estudiantes deben ser introducidos en el ejercicio de estos valores a través de las distintas explicaciones del profesor (por ejemplo, si se trata de poner un ejemplo de reservas introducidas por un Estado al ratificar o adherirse a un Tratado Internacional, escogiendo como modelo las introducidas a la Convención contra la Discriminación de la Mujer, a fin de poner de manifiesto cuáles estarían permitidas y cuáles no). Igualmente, los *contenidos actitudinales* pueden ser presentados en las distintas actividades prácticas que complementen a las explicaciones del docente⁽⁵¹⁾. Con todo, se es consciente de que la educación en valores en la Universidad puede, cuando menos suscitar una sonrisa bienintencionada o algo peor. De nuevo, recurriendo al magisterio del profesor AGUILAR NAVARRO, sólo cabe responder que "hoy creer y enseñar el Derecho internacional supone arriesgarse a incurrir en el ridículo, pero es un ridículo heroico, un ridículo muy a lo Unamuno."⁽⁵²⁾

del Derecho internacional público y Relaciones Internacionales".

(50) AGUILAR NAVARRO, M.: *Introducción al Derecho internacional público*, *op. cit.*, pág. 29.

(51) Así, por ejemplo, asegurándose de que no se produce ningún tipo de discriminación por razón de género en la distribución de tareas dentro de cada grupo o en la formación de los mismos; evitando posturas intolerantes entre los alumnos, como cuando no se respeta al compañero/a que expone sus ideas en público, fomentando la solidaridad y en trabajo en equipo como factores necesarios para la realización de determinadas tareas de grupo, etc...

(52) AGUILAR NAVARRO, M.: *Introducción al Derecho internacional público*, *op. cit.*, pág. 30.