

FERNANDO H. LLANO ALONSO
Profesor Titular de Filosofía del Derecho
Universidad de Sevilla

Resumen

Desde que en 2010 se produjera la implantación definitiva de los grados en los planes de estudio universitarios españoles, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha producido una sustancial redefinición de los contenidos de las asignaturas, que se han visto condensados ante la necesidad de adecuarse al diseño minimalista de los grados. En este sentido, un paradigma del efecto que la reforma auspiciada desde el Plan Bolonia ha producido en el diseño clásico de los estudios superiores nos lo proporcionan los grados en Derecho, en los que han sido simplificadas (si no prácticamente erradicadas) las materias de naturaleza propedéutica. En el presente estudio se realiza un análisis crítico sobre la realidad actual en la que se encuentran esas disciplinas jurídicas básicas –pero centrales en la formación del futuro jurista– y se proponen algunas soluciones alternativas en las que sea posible combinar los objetivos del EEES con los fundamentos y los fines de la enseñanza del Derecho.

1. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Antes de entrar a valorar el fondo del asunto planteado en el siguiente epígrafe: la justificación de la presencia de materias propedéuticas en la enseñanza del Derecho, sería oportuno que aclarásemos una doble cuestión: ¿qué modelo de Universidad pretendemos seguir y cuál sería la función que le correspondería desempeñar a ésta en la sociedad contemporánea? En realidad, no se trata de una pregunta original, sino de una cuestión clásica, tradicional y recurrente que suele plantearse cada vez que se abre un proceso de reforma universitaria. Por ello, sería un hecho engañoso concluir que estos tiempos de cambio en los planes de estudio y en la política universitaria en los que nos hallamos inmersos suponen de algún modo una auténtica revolución o una novedad. La universidad, como institución de enseñanza superior, se ha encontrado históricamente en un proceso de crisis episódica –sino permanente– desde el siglo XIX hasta nuestros días. Este cambio (nombre que proviene también del término griego *κρίσις*) ha de estimarse como inevitable y necesario si no se desea perpetuar un modelo obsoleto e impermeable de universidad que sea ajeno a la propia dinámica de evolutiva de la sociedad moderna.

En 1930 nuestra Universidad también se hallaba inmersa en un ambiente de reforma no muy diferente al de ahora, con modelos académicos de referencia parecidos (fundamentalmente el anglosajón y el alemán); ese mismo año el filósofo español José Ortega y Gasset publicaba un ensayo cuyo título era bastante significativo: *Misión de la Universidad*. A juicio del pensador madrileño, la enseñanza universitaria aparece integrada por estos tres factores:

1. Transmisión de la cultura
2. Enseñanza de las profesiones intelectuales.
3. Investigación científica y preparación de los futuros investigadores

En relación con la transmisión de la cultura, advertía Ortega del riesgo científicista, que consiste en confundir ciencia y cultura, porque, si bien es cierto que la primera forma parte de la segunda, en puridad no son la misma cosa. En efecto, la ciencia *forma parte* de la cultura, pero en modo alguno *es* la cultura, un concepto más amplio y complejo. Por cultura entiende Ortega “el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee”, o dicho en otras palabras, “el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive”. Por el contrario, la ciencia es para él “sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución”.

Enseñar y aprender una ciencia no es lo mismo que usarla ni aplicarla, por lo que tampoco es preciso que el profesor encargado de enseñar una asignatura científica sea necesariamente un científico. Porque, según este pensador, la ciencia es creación, mientras que la docencia universitaria entraña una acción pedagógica que se propone transmitir esa creación a través de la enseñanza. Por eso, frente al talento integrador del profesor universitario, que es un profesional de la cultura, Ortega opone el alto grado de especialización del saber científico que posee el investigador que pasa la vida entre las cuatro paredes de un laboratorio. Por consiguiente, concluye Ortega, la Universidad debería intervenir en la vida pública ejerciendo un “poder espiritual” y un papel crítico que en la actualidad, como antaño, está exclusivamente en manos de la Prensa, y para ello debe tratar los grandes temas de nuestro tiempo desde su propia triple perspectiva cultural, profesional y científica (pero no científicista)¹.

Por lo que se refiere a la Universidad española del siglo XXI, plenamente integrada en el proceso de armonización europea de las enseñanzas universitarias (dentro del EEES), la cuestión capital sigue planteándose en términos similares a los de hace un siglo, esto es, decidir si la Universidad debe asumir la enseñanza y la investigación de todos los campos del conocimiento del nivel superior que requiere el buen funcionamiento de una sociedad avanzada o si, por el contrario, existe un determinado tipo de conocimiento propio de la institución universitaria que ésta deba cultivar y transmitir de manera exclusiva².

Históricamente se ha distinguido entre el saber en sí mismo, que consiste en tener un conocimiento amplio de la realidad además de una cultura general, y que es el saber que se adquiere en las universidades clásicas, y el saber de las enseñanzas tecnológicas o aplicadas, que es el que corresponde a las universidades politécnicas. Sin embargo, en los últimos tiempos se percibe una tendencia cada vez mayor por parte de las universidades de corte tradicional a adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo, por lo que también ellas han creado sus propias escuelas de ingeniería y, consiguientemente, han ido aumentando y diversificando su oferta de estudios aplicados, tanto en las facultades de ciencias –donde el número de matriculaciones de alumnos en Facultades de ciencias puras (Física, Química o Matemáticas) ha ido decreciendo a medida que subía el número de estudiantes inscritos en las diversas ramas de la Ingeniería–, como en las facultades de ciencias sociales, en las que, por ejemplo, la Economía General ha ido perdiendo alumnos cada curso académico, mientras que el grado de Administración de Empresas los ha ido ganando gradualmente. En la actualidad la imbricación entre Universidad y Empresa ha llegado a tal extremo que, por

¹ <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

² PALAO TABOADA, C., “La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro”, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (AFDUAM)*, nº 6, 2002, p. 131.

ejemplo en el caso de los Másteres, ambas instancias han pasado a competir tanto en la oferta de títulos de especialización como en la demanda de profesorado de prestigio.

Las Facultades de Derecho no son una excepción, de hecho han ido adaptando sus planes de estudios no solo a las exigencias homogeneizadoras del EEES, sino también se les demanda que oferten grados que acrediten conocimientos requeridos por el mercado de trabajo. En este sentido, puede comprobarse como la labor de formación de profesionales asumida hasta ahora por las universidades va cediendo cada vez mayor espacio a la tarea de especialización del estudiante que se complementa, a su vez, con la adquisición de experiencia a través del desarrollo de prácticas en las empresas. En última instancia, como se ha observado oportunamente, este giro tecnocrático-mercantilista de la enseñanza universitaria genera un lucrativo negocio que tiene como últimas beneficiarias de la transferencia de conocimiento a las empresas privadas. Obviamente, esta pérdida de la original misión universitaria va en detrimento de la calidad de la enseñanza recibida en las universidades, muchas de las cuales –como ha denunciado Arnd Morkel– se han convertido poco menos que en escuelas técnicas de grado medio (*Fachhochschule*)³.

2. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LAS MATERIAS PROPEDEÚTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Es evidente que las universidades españolas, en general, y las Facultades de Derecho, en particular, no pueden ser una excepción y quedar al margen del proceso de convergencia e internacionalización, ni permanecer indiferentes ante las exigencias de calidad y competencia que caracterizan al sistema europeo de estudios universitarios que se concreta en el Proceso de Bolonia. Sin embargo, el hecho de que el diseño de los nuevos planes de estudios de Derecho esté tan condicionado por la necesidad de atender a los aspectos más prácticos o profesionales impuestos por el mercado de trabajo, las constantes reformas legislativas y las novedades jurisprudenciales, conlleva indefectiblemente un cierto riesgo de dejar desatendidos aspectos esenciales de la enseñanza jurídica que son exclusivos de la carrera de Derecho y que la diferencian de otro tipo de enseñanza impartida por otras instituciones periféricas a la Universidad –como los centros de formación de funcionarios (Escuela Judicial, Escuela Nacional de Administración Pública) o las academias que preparan a sus alumnos para la práctica profesional–⁴.

Precisamente, la transmisión de la cultura jurídica, la enseñanza y la reflexión en torno a los aspectos esenciales del Derecho, y la formación integral de los juristas son los objetivos principales que persiguen las ciencias jurídicas básicas (también conocidas como ciencias propedéuticas): la Teoría y la Filosofía del Derecho, el Derecho Romano, la Historia del Derecho, principalmente. Etimológicamente, el término ‘propedéutica’ proviene del griego πρό (*pro*), que significa ‘antes’, y παιδευτικός (*paideutikós*), ‘referente a la enseñanza’, cuya raíz, παιδός (*paidós*), significa ‘niño’. En consonancia con su origen etimológico, el *Diccionario de la Real Academia Española* define este nombre, en su segunda acepción, como “enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina”⁵. Así pues, en el proceso de aprendizaje de cualquier materia, la

³ MORKEL, A., *Die Universität muss sich wehren*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2000, pp. 17 y ss.

⁴ PALAO TABOADA, C., “La enseñanza del Derecho en la Universidad: presente y futuro”, cit., p. 133.

⁵ <http://dle.rae.es/?id=UNPqWxg>

propedéutica se sitúa en una etapa anterior a la metodología (conocimiento de los procedimientos y técnicas necesarios para investigar en un área científica). La propedéutica, parafraseando a Wilhelm Dilthey, no forma parte exclusivamente de las ciencias naturales (*Naturwissenschaften*), sino también de las ciencias sociales y jurídicas –a las que este filósofo alemán se refería como ciencias humanas o ‘ciencias del espíritu’ (*Geisteswissenschaften*)–⁶.

En mi opinión, para que los estudiantes de Derecho puedan disfrutar de una enseñanza de calidad, los planes de estudios jurídicos deberían conciliar, como *conditio sine qua non*, las materias propias de las ciencias jurídicas aplicadas (dirigidas a la práctica profesional) con las ciencias jurídicas básicas o propedéuticas. Parece razonable pensar que las ciencias propedéuticas, por su carácter introductorio al mundo del Derecho, deban estar más presentes en el primer ciclo de la carrera, en tanto que las ciencias jurídicas aplicadas se justifican mejor en el segundo ciclo de la misma; ahora bien, una cosa es defender la mayor justificación de una y otra clase de ciencias del Derecho en una determinada fase de la carrera, y otra bien distinta es pretender la total exclusividad de una de ellas y el confinamiento (cuando no directamente la extinción) de la otra.

Como es sabido, en las últimas reformas de los planes de estudio de las Facultades de Derecho, la mayor parte de las asignaturas pertenecientes a las ciencias propedéuticas se comprimen en los dos cuatrimestres del primer curso del grado en Derecho, compartiendo este reducido espacio de tiempo con asignaturas de Derecho positivo; mientras que ya en el segundo y el tercer año del grado las materias de las ciencias jurídicas aplicadas junto a las asignaturas de Derecho positivo ocupan –prácticamente en su totalidad– el plan docente de la carrera, sin dejar espacio ni a las asignaturas formativas en cultura jurídica, ni a las materias que invitan a entender, reflexionar y razonar en torno al Derecho (por ejemplo, la oratoria, la metodología, la argumentación y la interpretación jurídica). Este es, *grosso modo*, el sombrío panorama actual de las disciplinas propedéuticas. En el siguiente epígrafe trataré de justificar la continuidad de estas materias en los planes de estudios de Derecho.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS MATERIAS PROPEDEÚTICAS Y EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En un estudio relativamente reciente sobre la teoría y la práctica en la enseñanza del Derecho, su autor, Juan Antonio Pérez Lledó, ha señalado algunos de los males de los que adolece actualmente la enseñanza del Derecho en España, entre otros: 1. Su condición excesivamente memorística, ajena al razonamiento crítico y a la comprensión de sus contenidos (fundamentalmente conceptos e instituciones jurídicas y una legislación hipertrofiada que resulta imposible abarcar por su naturaleza cambiante); 2. Su fraccionamiento en ramas o celdas de conocimiento excesivamente incomunicadas entre sí; 3. Su visión fragmentaria y formalista de la realidad jurídica; 4. Su carácter intermedio (separador de la teoría y de la práctica del Derecho)⁷.

⁶ DILTHEY, D., *Gesammelte Schriften. Band I, Einleitung in die Geisteswissenschaften*, B. G. Teubner Verlagsgesellschaft/Vandenhoeck & Ruprecht, Stuttgart/Göttingen, 1883/1962.

⁷ PÉREZ LLEDÓ, J. A., “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”, *Academia. Revista de Enseñanza del Derecho*, nº 9, 2007, pp. 87-106.

Las propuestas realizadas por este autor en aras del remedio de algunos de estos males parten de un postulado clave: “la enseñanza del Derecho debe encaminarse, principalmente, a la formación de buenos profesionales del Derecho”⁸. Por “buen profesional” –aclara Pérez Lledó– debe entenderse un jurista técnicamente competente que, además, está política y moralmente bien orientado. A este respecto, propone una enseñanza integradora de buenos profesionales articulada en tres niveles complementarios (teórico, práctico y axiológico) que se dirigirían a una triple finalidad: cognoscitiva (enseñanza de conocimientos), práctica (capacitación argumentativa) y crítica (educación en fines y valores)⁹.

La propuesta de Pérez Lledó me parece digna de ser tenida en cuenta, tanto por su vocación integradora, como por su visión omnicomprensiva y pluridimensional del Derecho como objeto de estudio. En efecto, la experiencia jurídica, forma parte de la experiencia humana y se halla compuesta por tres dimensiones unidas por vínculos indisolubles, es decir, planos que interactúan entre sí mediante una relación de reciprocidad. Estos tres rasgos constitutivos del Derecho, que se encuentran y se agotan en el horizonte tridimensional de la experiencia jurídica, son concretamente: la norma, el hecho y el valor¹⁰.

La dimensión normativa, fáctica y axiológica del Derecho debe ser tenida en cuenta tanto en la teoría como en la praxis del Derecho, y en la formación de los profesionales del Derecho para que los juristas no se conviertan en meros leguleyos que se limitan a memorizar datos legislativos y jurisprudenciales sin ningún sentido crítico, ejerciendo y aplicando el Derecho de manera mecanicista, desde una percepción del mismo acultural y deshumanizada. De ahí la necesidad de combinar en los planes de estudios los tres niveles teórico, práctico y axiológico apuntados por Pérez Lledó.

A este propósito contribuyen decisivamente las asignaturas propedéuticas, pues tienen la virtud, precisamente, de actuar como vasos comunicantes o puente de unión entre el saber cultural y el saber técnico-profesional, por lo que contribuyen necesariamente a formar profesionales del Derecho que, además de desenvolverse bien en el manejo de la técnica jurídica y en el conocimiento de las fuentes del Derecho, son además conscientes del fin social del ordenamiento jurídico y de los valores superiores que lo inspiran e informan en su acontecer cotidiano.

⁸ Ibid., p. 107.

⁹ Ibid., p. 108.

¹⁰ REALE, M., *Lições Preliminares de Direito*, Livraria Almedina, Coimbra, 1982, pp. 64-67.