

# LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD *BONONIENSE*: UNA APROXIMACIÓN CONSERVADORA PARA LA FORMACIÓN DE JURISTAS INTEGRALES<sup>1</sup>

**TERUEL LOZANO, Germán M.**  
*Profesor Titular de Derecho constitucional*  
*Universidad de Murcia*  
[germanmanuel.teruel@um.es](mailto:germanmanuel.teruel@um.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-1982-2886>

## *Cómo citar/Citation*

Teruel Lozano, Germán M. (2024).  
*La enseñanza del Derecho y el profesor universitario en la universidad bononiense: una aproximación conservadora para la formación de juristas integrales.*  
*Docencia y Derecho*, n.º 23, pags.3-19.

## **RESUMEN:**

Este trabajo pretende indagar sobre el sentido de la universidad y de la formación que debe ofrecer, centrándose en el ámbito jurídico, para destacar aquello que debe preservarse en la universidad española resultante de la reforma de Bolonia. A este respecto, se apostará por la formación de juristas “integrales”, personas doctas en la disciplina jurídica, cultas y con un fondo ilustrado, comprometidas socialmente y con destrezas para el genérico desempeño de profesiones jurídicas. Por último, se reflexionará sobre el modelo de profesor universitario, el cual se defiende que debe alejarse de la degradación ludópata hoy tan extendida y del paradigma impuesto por los sistemas de evaluación docente actuales. Se termina identificando cuáles han de ser las virtudes de un enseñante, los métodos que debe seguir y las competencias a desarrollar en sus alumnos si tiene como objetivo ese ideal de formación integral.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza del Derecho, juristas, formación integral

---

<sup>1</sup> Este trabajo recoge una parte del proyecto docente presentado en el concurso para la obtención del puesto de profesor titular de Derecho constitucional en la Universidad de Murcia, celebrada en julio de 2023.

# THE TEACHING OF LAW AND THE UNIVERSITY LECTURER AT THE UNIVERSITY *BONONIENSE*: A CONSERVATIVE APPROACH TO THE TRAINING OF COMPREHENSIVE JURISTS

## ABSTRACT:

This paper aims to investigate the meaning of the university and the training it should offer, focusing on the legal field, in order to highlight what should be preserved in the Spanish university resulting from the Bologna reform. In this respect, the focus will be on the training of “integral” jurists, people who are learned in the legal discipline, cultured and with an enlightened background, socially committed and with skills for the generic performance of legal professions. Finally, we will reflect on the model of the university professor, which we argue should move away from the ludopathic degradation that is so widespread today and from the paradigm imposed by current teaching evaluation systems. It ends by identifying the virtues of a teacher, the methods to be followed and the competences to be developed in their students if they aim to achieve the ideal of comprehensive education.

**KEYWORDS:** law teaching, jurists, integral training

*Fecha de recepción: 01-06-2024*

*Fecha de aceptación: 30-06-2024*

## SUMARIO

**1.LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN JURÍDICA TRAS LA REFORMA *BONONIENSE*: ¿JURISTAS O MECÁNICOS DEL DERECHO?** 1.1. Sobre el sentido de la Universidad y de sus enseñanzas. 1.2. Sobre la formación universitaria en Derecho: apuesta a favor de formar juristas “integrales”. **2. SOBRE LA POSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LAS ENSEÑANZAS DE FRAY GERUNDIO DE CAMPAZAS ANTE LA FILOSOFÍA *DOCENTIA* Y LA DEGRADACIÓN LUDÓPATA.** **3. UNA CONTRAPROPUESTA DE CIERRE: LAS VIRTUDES DEL MAESTRO, LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES.** **4. BIBLIOGRAFÍA.**

### **1. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN JURÍDICA TRAS LA REFORMA *BONONIENSE*: ¿JURISTAS O MECÁNICOS DEL DERECHO?**

#### 1.1. Sobre el sentido de la Universidad y de sus enseñanzas

Preguntarse acerca de la “misión” de la Universidad, bebiendo así de la magistral reflexión que ya hace casi un siglo realizara Ortega<sup>2</sup>, me parece un punto de partida oportuno como preámbulo para reflexionar sobre el sentido de la formación que ofrecemos en nuestras Facultades y, consecuentemente con ello, sobre la aproximación de los profesores a nuestras labores docentes. Como se verá a lo largo de estas páginas, se ofrecerá una visión “conservadora” del sentido académico y de la forma de enseñanza, tomando como referencia la universidad que yo viví como estudiante y en la que me desarrollé antes de la llegada de la reforma de Bolonia, y que ahora he adaptado a la nueva realidad académica tras más de una década como docente. Porque todo conservador sabe que para conservar hay que saber reformar, adaptando a los tiempos, pero con cuidado para preservar la esencia de lo que se quiere mantener. En mi caso: que en las Facultades se formen auténticos juristas y no meros mecánicos del Derecho.

Así las cosas, comparto con Ortega<sup>3</sup> que una de las primeras misiones de la Universidad es, precisamente, la *formativa*, pero no de cualquier enseñanza, sino de una *enseñanza “superior” apropiada para el “hombre medio”* de nuestras

---

<sup>2</sup> Tomo como referencia del escrito “Misión de la Universidad” de Don José Ortega y Gasset, publicado originalmente en *Revista de Occidente* en 1930.

<sup>3</sup> Recuérdese que para Ortega la enseñanza universitaria estaba integrada por tres funciones: I. Transmisión de la cultura; II. Enseñanza de las profesiones; III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia (Ortega, 2010, 41). A las que añadía, además, servir de “poder espiritual” de la sociedad.

sociedades (Ortega, 2010, 53). Y ni siquiera de cualquier enseñanza superior, sino de una “enseñanza de las profesiones intelectuales” (Ortega, 2010, 32). De forma que, en mi opinión, la Universidad debe, en primera instancia, formar a *personas en una disciplina* (y aquí me distancio parcialmente con la visión orteguiana<sup>4</sup>). Disciplina que, además, deberá tener “actitud académica”<sup>5</sup>. Lo que no quita que, adicionalmente, la universidad deba aspirar a cultivar *personas cultas*, con fondo *humanista e ilustrado* y con *sentido crítico*, que tan necesarias son precisamente para ofrecer una formación académica integral, como veremos en el siguiente epígrafe. Pero, a mi juicio, las “Facultades de Cultura” orteguianas (Ortega, 2010, 53 y 67) son más propias de los institutos en un adecuado programa de bachillerato. En cualquier caso, siguiendo aquí al profesor Fernández-Carvajal (1994), toda vez que comparto que la universidad no puede desentenderse de la cultura, esta podría integrarse en cursos de verano o, incluso, a través de la incorporación de asignaturas básicas de obligado cumplimiento, de optativas o de un curso preparatorio para la Universidad. Por último, este modelo de enseñanza integral que propongo invita a que la formación universitaria sirva también para estimular el *compromiso ético* de sus estudiantes con la sociedad. Volveré sobre esta cuestión que no resulta pacífica.

Asimismo, se podrá cuestionar que esta formación integral, que va desde el aprendizaje de saberes académicos al desarrollo de competencias críticas y de ciertas habilidades técnicas para el ejercicio de una profesión, pasando por asumir el objetivo de estimular la cultura y el compromiso social en los estudiantes universitarios, se trata de un tipo de formación que excede a las posibilidades y, probablemente, a los anhelos vitales del “estudiante medio” que he situado como centro de las enseñanzas universitarias. Sin embargo, aunque pueda ser cierta tal objeción, no creo que sea óbice para mantener estos objetivos como sentido último de la enseñanza universitaria, como meta que deba guiar tanto a quienes somos profesores en esta institución y han de buscar la más alta (y virtuosa) formación de sus alumnos, como a los estudiantes que tienen el privilegio de ser universitarios.

Si ese “hombre [estudiante] medio”, por suerte en el avance social cada vez mayor del que disfrutamos, logra acceder al privilegio de ser universitario, deberá entonces esforzarse por alcanzar la meta última de formación integral que esta condición implica. Y la universidad, proyectada no ya para una élite, sino para ese grupo social intermedio, ha de asumir como objetivo ofrecerle a ese estudiante medio una formación que lo acerque a ese ideal de formación integral. Algo que no será posible si construimos una universidad para las “masas”, no ya ni para la élite ni para el “hombre medio”, sino puramente una “universidad de masas” -como la que tristemente creo que hoy avanza-. Una deriva que no podemos dar por buena, como ha estudiado García Gual (2013, 156), siguiendo a autores como M. Oakeshott, A. Bloom o G. Steiner, lamentándose de que “esa función educadora de la universidad, que se presentaba como su primera razón de ser en la visión calificada de liberal aún a mediados del siglo XX, es decir, esa universidad como

---

<sup>4</sup> Para Ortega la universidad debe “hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos. Por tanto, la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales” (Ortega, 2010, 53).

<sup>5</sup> La expresión es de Fernández-Carvajal (1994, 46-47) quien advertía que “[l]a actitud universitaria fue desde su origen una variante de la actitud teórica caracterizada por su injerto en el proceso de aprendizaje de los oficios definidores de la sociedad medieval”; si bien el autor perfilaba la expresión “actitud teórica” para denominarla “actitud académica”.

un lugar de encuentro con el saber y la reflexión crítica, de toma de conciencia y perspectiva, ya ni siquiera se toma en cuenta en los nuevos planes de estudio”.

Enfatizo esto porque, a mi entender, abdicar de dotar de este alto sentido a las enseñanzas universitarias supondría renunciar a que nuestra institución sea un auténtico ascensor social. Aunque parezca paradójico, la universidad solo servirá de ascensor social si ofrece la más alta formación, desde la conciencia de que las enseñanzas que ofrece son un “privilegio” social. Y todo privilegio debe ir acompañado de una mayor responsabilidad -que incluye la exigencia de un considerable nivel académico y los deberes derivados de la función social que ha de asumir un universitario<sup>6</sup>-; por lo que aquel que accede al mismo debe luego responder ante su sociedad y deberá asumir el esfuerzo que supone alcanzar tales niveles académicos.

En segundo lugar, además de la misión formativa de la universidad, esta también debe asumir como finalidad propia, aunque no excluyente de otras instituciones que también pueden recogerla, el *desarrollo de la Ciencia*. Comparto aquí con Ortega que “la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia” (Ortega, 2010, 75-76): “Son ambas cosas -Universidad y laboratorio- dos órganos distintos y correlativos en una fisiología completa”. Aún más: “La Universidad es el intelecto -y, por tanto, la ciencia- como institución, y esto -que del intelecto se haga una institución- ha sido la voluntad específica de Europa frente a otras razas, tierras y tiempos; significa la resolución misteriosa que el hombre europeo adoptó de *vivir de* su inteligencia y desde ella”.

Y, en tercer y último lugar, siguiendo la línea orteguiana, también creo que, además, sea misión de la universidad actuar como “*poder espiritual*” en una sociedad: “tiene la Universidad que intervenir en la actualidad como tal Universidad, tratando los grandes temas del día desde su punto de vista propio -cultural, profesional o científico. De este modo no será una institución sólo para estudiantes, un recinto ad *usum delphinis*, sino que, metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un «poder espiritual» superior frente a la Prensa representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez” (Ortega, 2010, 78). Como se vio, esta última misión impregna especialmente el sentido que le he dado a la función social de los constitucionalistas, en la primera parte de esta memoria, y a mi propio desarrollo académico.

Reflexionemos ahora sobre cómo se proyecta este ideal formativo de la Universidad en nuestras Facultades de Derecho.

## 1.2. Sobre la formación universitaria en Derecho: apuesta a favor de formar juristas “integrales”

---

<sup>6</sup> Aunque sobre esa cuestión incidiré posteriormente, uno de los retos de nuestra universidad es mantener su vocación abierta, pero garantizando una formación de alto nivel que sea reconocida socialmente, como afirma Blanco Valdés, 2013, 79. De lo contrario, quienes puedan pagar tal formación serán los que al final terminen constituyendo esa élite directora de la sociedad. Como ha expresado De Carreras (2013, 99), “La función socialmente equitativa de la universidad actual, la igualdad de oportunidades que durante los últimos decenios han fomentado los poderes públicos, dar estudios a alumnos procedentes de familias de clase media-baja y de clase trabajadora, habrá concluido”.

Así entendida la “misión” de la Universidad, las Facultades de Derecho, además de tener por objeto desarrollar la ciencia jurídica y de servir de estímulo crítico para la sociedad, deberían concretarse primariamente en formar a *juristas*, concibiendo estos en un sentido integral y no como meros profesionales. Es decir, en mi opinión, nuestras Facultades han de aspirar a formar *personas doctas en la disciplina jurídica, cultas y con un fondo ilustrado, comprometidas socialmente y con destrezas para el genérico desempeño de profesiones jurídicas*.

De hecho, al menos retóricamente, la reciente regulación de los títulos universitarios que ofrece el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, ha añadido este ideal de formación integral, a diferencia de la regulación anterior<sup>7</sup>, que ponía el acento en la empleabilidad. En cambio, en 2007 se fijaba que los estudios de grado universitario “tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, *orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional*” (art. 9 RD 1393/2007). En 2021 se amplía el visor para prescribir que estos estudios “tienen como objetivo fundamental la formación básica y generalista del y la estudiante en las diversas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, competencias y habilidades que son propias de la disciplina respectiva –o de las disciplinas implicadas–, y que los *prepara para el desarrollo de actividades de carácter profesional y garantiza su formación integral como ciudadanos y ciudadanas*” (art. 13.1 RD 822/2021). Los másteres, por su parte, se dirigen ya a una formación “avanzada”, “dirigida a la especialización académica y a la profesional, o en su caso, encaminada al aprendizaje en las actividades investigadoras” (art. 16 RD 822/2021).

En cualquier caso, lo más relevante, a mi entender, es que para poder armonizar estos objetivos -formación integral y empleabilidad- hay que evitar caer en una perspectiva reduccionista y miope de la idea de formar profesionales, en la que se incurre en demasiadas ocasiones. En especial, cuando se recurre a una visión eminentemente técnica de las profesiones, donde el mejor profesional será aquel que dispone de unas competencias instrumentales<sup>8</sup>, y la “empleabilidad” y la exigencia de “formación de profesionales” se usan, entonces, como pretexto para despreciar la formación teórica, creando una falaz contraposición entre conocimientos teóricos y prácticos.

Casos en los que se cae en la tentación de concentrarse en aquellas competencias “técnicas” que de manera más inmediata parece que son las buscadas por las empresas: que se tengan conocimientos de inglés, de informática, saber

---

<sup>7</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

<sup>8</sup> A este respecto puede verse, por ejemplo, el estudio recogido sobre las competencias que se demandan para los estudios de Derecho en Aneca (2005, 210 y ss.), el cual refiere toda una serie de “competencias transversales instrumentales” (capacidad de análisis y síntesis, comunicación oral y escrita y capacidad de resolución de problemas), “idiomas”, “informática”, “competencias transversales interpersonales” (compromiso ético, razonamiento crítico, trabajo en un contexto internacional, reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad), “competencias transversales sistémicas” (motivación por la calidad, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental, conocimiento de otras culturas y costumbres, liderazgo, creatividad), “competencias específicas” (competencias académicas, competencias disciplinares y profesionales). Puede verse también Reflex (2007, 43 y ss.).

trabajar en grupo, etc.; en detrimento de otras competencias y conocimientos<sup>9</sup> que, seguramente, a la postre terminan siendo los que forjan a un excelente profesional, ya que, al final, los mejores profesionales no van a ser los meros “mecánicos del Derecho”, esos abogados *made i* que, sin embargo, no cuentan con una formación integral, culta y crítica.

En este sentido, pueden compartirse las palabras del profesor Fernández-Carvajal (1994, 26): “Un técnico inculto es un pésimo técnico, aunque su técnica sea aneja a tan altas ciencias como la filosofía o la teología, pongo por ejemplo”. De ahí que este autor, con Ortega, reclamara esa formación general y culta: “Buscad la formación general y tendréis asentada la condición necesaria para acceder, por añadidura y sin estrechamiento de horizontes, a la formación particular en cualquier saber profesional”. No entenderlo así aboca, como ya advirtiera Ortega (2010, 36), a contentarnos con formar en nuestras Universidades a ese “*nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el científico-”.

Precisamente para conjurar este riesgo es por lo que apuesto porque nuestras Facultades formen auténticos *juristas*, síntesis de ese ideal de formación integral. Porque, a mi entender, ser un jurista es una cualidad que trasciende al mero ejercicio de una profesión jurídica -abogado, notario, juez...-, o a la condición como científico del Derecho<sup>10</sup>. En mi opinión, un jurista es una persona docta en la disciplina académica del Derecho, lo cual se podrá aplicar luego al buen ejercicio de cualquiera de las profesiones jurídicas, pero excede, en su formación y valores, de un *servil* profesional. Un jurista ha de contar con una *vis especulativa* que supera la mera competencia técnica, aunque en sentido estricto no sea un científico del Derecho. Además, aquel que se precie en ser considerado un auténtico jurista, como el antiguo “jurisconsulto”, no solo debe ser una persona versada en las leyes, haciendo profesión de estas, sino que, para poder acercarse hacia el espíritu de búsqueda de la Justicia innato en su propia cualidad, debería beber de la consideración última como *filósofo*, “porque la filosofía encierra los primeros elementos del derecho, prohibiéndonos todo lo que es contra las leyes de la naturaleza, y porque así la filosofía y la jurisprudencia tienen igualmente por objeto el amor y la práctica de la justicia” (Escrache, 1875). Y, en última instancia, el jurista, para ser tal y no un mero “mecánico del Derecho”, habrá de ser lo que Ortega (2010, 35) llamaba una *persona “culta”*. Porque solo las personas cultas,

---

<sup>9</sup> Tal apreciación se constata claramente, por ejemplo, en Aneca (2005, 106 y ss.), al valorar “la importancia de cada una de las diferentes competencias transversales (genéricas) en relación con los perfiles profesionales definidos”, o en la “enumeración de las competencias específicas de formación disciplinar y profesional del ámbito de estudio” (Aneca, 2005, 171 y ss.). En este último punto, por ejemplo, compara las “competencias académicas” con los “conocimientos disciplinares (hacer)” y las “competencias profesionales (saber hacer)”. Pues bien, “se observa que el concepto más valorado son las *competencias profesionales*, con una puntuación de 3,52, y los *conocimientos disciplinares*, con 3,43, mientras que se concede bastante menor importancia a las *competencias académicas*, si bien su puntuación, 2,84, también se antoja relativamente alta” (Aneca, 2005, 172).

<sup>10</sup> Ortega (2010, 33) entendía al jurista como científico del Derecho y lo diferenciaba entonces de otras profesiones jurídicas: “ser abogado, juez, médico [...] son cosas muy diferentes de ser jurista, fisiólogo [...], etc.”, y continuaba, “[a]quellos son nombres de profesiones prácticas, éstos son nombres de ejercicios puramente científicos”.

conocedoras de las ideas de su tiempo, son capaces de navegar en el mundo<sup>11</sup>. Algo que no se puede perder en la formación universitaria a base de empobrecer con una enseñanza profesionalizante en sentido reductivo<sup>12</sup>.

Así las cosas, formar a un jurista, en mi modesta opinión, sobre todo en una sociedad globalizada, exige mucho más que una mera formación profesionalizante orientada a la directa empleabilidad. Por ello, conviene recordar ahora el llamamiento de nuestra Premio Príncipe de Asturias Martha Nussbaum: “necesitamos una educación bien fundada en las humanidades para realizar el potencial de las sociedades que luchan por la justicia. Las humanidades nos proporcionan no solo conocimientos sobre nosotros mismos y sobre los demás, sino que nos hacen reflexionar sobre la vulnerabilidad humana y la aspiración de todo individuo a la justicia, y nos evitarían utilizar pasivamente un concepto técnico, no relacionado con la persona, para definir cuáles son los objetivos de una determinada sociedad”<sup>13</sup>.

Este, y no otro, creo que debe ser el ideal formativo que debe inspirar nuestras Facultades.

## 2. SOBRE LA POSICIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LAS ENSEÑANZAS DE FRAY GERUNDIO DE CAMPAZAS ANTE LA FILOSOFÍA *DOCENTIA* Y LA DEGRADACIÓN LUDÓPATA

Pero este ideal formativo solo podrá realizarse si viene acompañado de un paradigma docente y de unas estructuras de enseñanza acordes. Sin embargo, intuyo que las tendencias universitarias actuales se desvían de forma evidente del ideal aquí defendido.

Para confirmar esta intuición bastaría con revisar los parámetros que se incluyen en el modelo de evaluación de la actividad docente del profesorado promovido por la ANECA (Docentia) y que en la Universidad de Murcia se ha traducido en la aprobación del modelo DocentiUM (v.8). Un sistema que va a resultar clave para la promoción del profesorado, fijando unos incentivos que buscan orientar nuestro desempeño, y que, a mi juicio, va a terminar consagrando un *modelo de profesorado burocratizado y descafeinado*<sup>14</sup>, en la medida que el

---

<sup>11</sup> Según Ortega (2010, 35), “[c]ultura es lo que salva del naufragio vital, lo que permite al hombre vivir sin que su vida sea tragedia sin sentido o radical envilecimiento”, y añadía, “[n]o podemos vivir humanamente sin ideas”. Entendía entonces el autor que había que devolverle a “la Universidad su tarea central de ‘ilustración’ del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica” (Ortega, 2010, 67).

<sup>12</sup> El profesor Fernández-Carvajal (1994, 40) denunciaba como “el estudiante universitario con su pobre ‘cultura general’ dejada en barbecho desde el final de COU o engrosada a tientos en robinsonescas lecturas, con su caminar por el túnel de una carrera de cinco o seis años que de inmediato le capacita quizá en su oficio pero que le empobrece como persona cultivada; y a la larga *también como profesional*, pues no hay buen especialista si no comienza siendo buen generalizador; quien no ve el bosque como conjunto acaba convirtiéndose en arborícola solitario”. Un diagnóstico actualmente aún más vigente que cuando el propio D. Rodrigo lo advirtió.

<sup>13</sup> Discurso de recepción del Premio Príncipe de Asturias, 2012. El texto íntegro del discurso se puede encontrar en: <http://www.rtve.es/contenidos/principeasturias/nussbaum.pdf>. A esta idea dedica varios de sus libros, entre otros, Nussbaum (2005) y (2010).

<sup>14</sup> Así, valga la dura crítica que hace el profesor Blanco Valdés (2013, 74), quien advierte “el progresivo asentamiento en nuestras universidades de un tipo de profesores que se sitúa en las

modelo Docentia soslaya la labor de estudio y profundización de la propia disciplina -que me parece la clave para ser un buen docente- para distraernos en una multitud de actividades colaterales. Nos lo advertía el también Príncipe de Asturias N. Ordine (2022, 80), recientemente fallecido, quien destacó cómo “los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias. Pasan sus jornadas llenando expedientes, realizando cálculos, produciendo informes para (a veces inútiles) estadísticas, intentando cuadrar las cuentas de presupuestos cada vez más magros, respondiendo cuestionarios, preparando proyectos para obtener míseras ayudas, interpretando circulares ministeriales confusas y contradictorias. El año académico transcurre velozmente al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula el desarrollo de consejos de todo tipo (de administración, de doctorado, de departamento, de curso de graduación) y de interminables reuniones asamblearias”.

Pues bien, el sistema Docentia es la consagración de esta tendencia. Un modelo de evaluación del profesorado que atomiza la función docente en decenas de tareas (tutorías de diversos tipos, cursos y enseñanzas variopintas...); aboca a los profesores a rellenar más formularios, a participar en más reuniones que buscan generar una apariencia de coordinación; y exige la realización de cursillos de innovación docente, actual feudo de unas corrientes pedagógicas adalides de las habilidades pretendidamente transversales para “enseñar a enseñar”, en donde se mantiene una notable fascinación por lo tecnológico y por “gamificar”. Buena prueba de ello la encontramos en los objetivos de los proyectos de innovación docente de la Universidad de Murcia: promover “actividades de gamificación en el aula”, “uso eficiente de las tecnologías en la docencia”, “aprendizaje móvil” o “propuestas de evaluación no presencial”, entre otras. Así, si observamos el baremo de DocentiUM recientemente aprobado, sobre un total de 25 puntos que se dedican a la dimensión de formación e innovación docente (sobre un total de 130), se puede alcanzar un máximo de 8 puntos por actividades relacionadas con profundizar en la propia disciplina, en definitiva, con estudiar para mejorar como docente (hasta 5 puntos por actividades de formación disciplinar y hasta 3 puntos por elaborar un manual docente).

A lo que añadir que 40 puntos (de los 130) dependerán de los alumnos (30 de la valoración en encuestas y 10 de las tasas de resultados). Con tales indicadores se olvida que la docencia es una actividad bilateral que exige la comunión entre alumnos y profesores; ambos deben aportar para que esta sea fructífera, por lo que no se puede evaluar la actividad docente teniendo en cuenta solo a uno de sus agentes. En primer lugar, siendo cierto que un buen docente puede ayudar a mejorar en algún modo los resultados de sus alumnos, al final el éxito depende

---

antípodas de lo que aquéllos debieran ser, fenómeno ese que se ha visto favorecido por un sistema de selección del profesorado delirante -el implantado el último periodo de gobierno socialista-, que, además de estar burocratizado hasta el extremo, ha fijado que lo más importante no es ser un investigador notable en la esfera de que se trata en cada caso sino saber *planificar* de forma adecuada el trabajo que se desarrolla con la finalidad primordial de ir poco a poco cubriendo todas las *casillas* de un currículum en el que hay que ir calculando para que, como en una dieta bien equilibrada, no le falte a uno de nada: tanto de publicaciones, tanto de congresos, tanto de cursillos de esto o de lo otro, tanto de proyectos, tanto de cargos académicos y un largo etcétera que luego será juzgado por una comisión que nadie conoce tras ser valorado y puntuado por personal administrativo a quien se le ha indicado que sume y reste nada más”. En sentido crítico con el sistema de selección del profesorado véase también, entre otros muchos, De Carreras (2013, 87 y ss.), Fuertes (2011, 76-82); o De Azcárraga (2011a y b).

esencialmente de ellos mismos: de su capacidad y de su estudio. De hecho, si se comparan los resultados en una misma asignatura y con un mismo profesor en grupos en los que hay diferente nota media, se podrá observar de forma meridiana el sesgo en la tasa de éxito. Pero es que, además, nada más fácil para un profesor que tener una alta tasa de éxito: poner un examen fácil y degradar los contenidos de una asignatura es algo francamente cómodo y que, atendiendo a este criterio, garantiza unos cuantos puntos para ser calificado como profesor excelente. Y, en segundo lugar, se puede dudar de la idoneidad de los propios estudiantes para enjuiciar la labor docente más allá de ofrecer una valoración global. Pero en absoluto están en condiciones de poder enjuiciar si la bibliografía seleccionada es “completa” o si el sistema de evaluación es “apropiado”, por poner dos ejemplos. Por no hablar de otros aspectos que atañen al objetivo cumplimiento de obligaciones docentes que este sistema desvirtúa, evaluándolos a través de encuestas a alumnos, como si fuera opinable que el profesor haya cumplido o no con los criterios de la evaluación docente o si se ha explicado todo el temario.

Un modelo de evaluación docente que, al final, terminará premiando a aquel profesor que “tiene confesionario”, olvidando que “o se es educador o se es adulador”, como advirtiera Rodrigo Fernández-Carvajal -quien, por cierto, ha sido siempre reconocido por su extraordinario compromiso docente- (Garrorena, 1997, 37). Una idea que subyacía también en la admonición del profesor Antonio Reverte cuando, dirigiéndose a sus alumnos en un discurso de graduación en 2013, recordaba que: “Yo soy consciente de que no he sido un amigo vuestro, porque ser amigo es tratarse de igual a igual, y ser profesor supone superioridad y, en algún caso, un ‘referente’, pero mi vida académica se ha regido por el mutuo respeto en nuestras relaciones universitarias, sin invadir ni permitir que se invadiera nuestros respectivos campos de actuación”.

Pero, lo más trágico, a mi entender, es que, como dijimos, este sistema termina convirtiendo el estudiar y preparar las clases en un “lujo”, olvidando que “un buen profesor es ante todo un infatigable *estudiante*”, como nos recordara N. Ordine (2022, 80).

En definitiva, nos encontramos con un nuevo paradigma universitario que, por un lado, pretende consolidar en la Universidad la degradación ludópata de las enseñanzas, como ya ocurriera con las enseñanzas primarias y secundarias en nuestro país<sup>15</sup>. Una deriva hacia la “secundarización” de las universidades que también había sido alertada por Ordine (2022, 77-78): la educación universitaria se orienta en Europa “hacia el descenso de los niveles de exigencia para permitir que los estudiantes superen los exámenes con más facilidad, en un intento (ilusorio) de resolver el problema de los que pierden el curso. Para lograr que los estudiantes se gradúen en los plazos establecidos por la ley y para hacer más *agradable* el aprendizaje no se piden más sacrificios sino, la contrario, se busca atraerlos mediante la perversa reducción progresiva de los programas y la transformación de las clases en un juego interactivo superficial, basado también en la proyección de diapositivas y el suministro de cuestionarios de respuesta múltiple”.

Y, por otro lado, se consagra un nuevo paradigma de profesor universitario en el que encajaría perfectamente aquel Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes, cuya lectura recomendaba don Rodrigo. Fray Gerundio, que “aún no sabía leer ni

---

<sup>15</sup> En tal sentido, con una severa denuncia de la degradación del sistema educativo como consecuencia de la moderna pedagogía, puede verse muy en particular, Orrico (2005).

escribir y ya sabía predicar” (De Isla, 2016, 256), con su verborrea vacía, casi carnavalesca, podría llenar muchos de esos informes y animar desde el púlpito para obtener por aclamación popular el *cum laude* docente.

### 3. UNA CONTRAPROPUESTA DE CIERRE: LAS VIRTUDES DEL MAESTRO, LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES

Pues bien, frente a las tendencias actuales aquí cuestionadas que ven en Fray Gerundio su icono, quisiera rescatar una obrilla (por su extensión) extremadamente iluminante para afrontar el papel y las virtudes que deben estar presentes en los enseñantes, precisamente en aras de realizar un paradigma docente acorde con el ideal de formación integral de nuestros universitarios como el aquí propugnado. Es *El arte de enseñar*, de Gilbert Highet (1982), publicado en su versión original en 1950 y con traducción al español en los años ochenta. Esta obra que, hasta donde he podido saber, ha sido libro de cabecera de algunos de nuestros maestros, constituye verdaderamente un “Espejo de enseñantes”, al modo de lo que pudieron ser los clásicos Espejos de Príncipes como retratos ideales del buen gobernante.

Parte este autor de que “la enseñanza es un arte, no una ciencia” (Highet, 1982, 15)<sup>16</sup> y describe entonces las *cualidades que debería reunir un buen maestro*. En primer lugar, un buen *maestro* “tiene que *conocer necesariamente su asignatura*, saber lo que enseña” (Highet, 1982, 26). Poner el conocimiento de la propia materia como primera cualidad de un maestro es capital en un momento en el que, como se ha dicho, este se ve degradado en los distintos programas de formación del profesorado que actualmente se ofrecen, los cuales descuidan que la primera tarea de un profesor es concentrarse en saber bien su materia. La segunda condición que Highet (1982, 31) señala sería, entonces, que al maestro “su tema debe gustarle”, ya que “es casi imposible continuar aprendiendo algo, año tras año, si no se siente por ello un interés espontáneo”. Hay que amar la materia que uno enseña para luego transmitirla en su sentido más amplio. Y “[l]a tercera condición de la buena enseñanza *es querer a los alumnos*” (Highet, 1982, 37). Ahora bien, ello no quiere decir ponerse a su altura ni jugar con ellos, pero sí respetarlos y quererlos, no sentirse cansado cuando se enseña<sup>17</sup>, y, además, tiene que conocerlos y saber clasificarlos (Highet, 1982, 57 y ss.). En cuarto lugar, “el buen profesor debe saber mucho más y debe *estar dotado de intereses intelectuales excepcionalmente*

<sup>16</sup>En tal sentido, aprecia el autor que “[e]nseñar no es como provocar una reacción química: se asemeja más al acto de pintar un cuadro o componer música; o, en un nivel inferior, a plantar un jardín o escribir una carta amistosa. Es necesario poner el corazón en la enseñanza; darse cuenta de que no todo puede hacerse por recetas, so pena de estropear la obra, anulando a los alumnos y a uno mismo” (Highet, 1982, 16).

<sup>17</sup> Así, advierte Highet (1982, 39) que “no debe ser el policía que vigila la muchedumbre. Debe ser el jefe de un grupo, algo más que el actor ante su auditorio, algo menos que el sacerdote ante su grey, algo más cordial que el oficial con su batallón. Tiene que sentir, siempre, lo que siente un orador cuando se dirige a un auditorio, parcialmente favorable y dócil, e intuye, al cabo de un rato, que lo ha convencido. Ese hombre se siente levantado e impulsado por la energía que fluye hacia él desde fuera, desde el grupo del cual él es su sentir y su intérprete”. En un sentido similar, creo que de un maestro se podría esperar lo que escribía Galdós (2006, 150) en Trafalgar con respecto a un capitán: “tenía el genio fuerte y no consentía la más pequeña falta; pero su mucho rigor nos obligaba a quererle más, porque el capitán que se hace temer por severo, si a la severidad la acompaña la justicia, infunde respeto, y, por último, se conquista el cariño de la gente. También puede decirse que otro más caballero y más generoso que don Dionisio Alcalá Galiano no ha nacido en el mundo”.

*amplios y vivos*”, y ello porque, a diferencia de otros profesionales, el maestro tiene como primera ocupación “la de hacer de puente entre la escuela o colegio y el mundo”, y entre “la juventud y la madurez”. Por último, indica también el autor que una importante cualidad del buen profesor es tener “sentido del humor”, no para estar contando chistes en clase -como ahora parece pretenderse con ciertas orientaciones pedagógicas-, pero sí que puede ser una herramienta útil para captar la atención de los estudiantes y para presentar ciertos temas. Además de todo lo anterior, siguiendo a Highet, como cualidades imprescindibles del maestro, este deberá tener “memoria”, “fuerza de voluntad” -ha de ser una persona firme-, y “bondad”, ya que no se puede enseñar mediante la intimidación.

Si entramos entonces en la forma y diseño de la *enseñanza*, esta se puede dividir en tres etapas: la preparación de la materia, la transmisión a los alumnos, y la asimilación de los conocimientos (Highet, 1982, 72 y ss.). En cuanto a la *preparación de una asignatura*, un maestro no debe ser monótono, deberá ordenar lo que pretende enseñar y es importante que conozca “las fuentes originales de su materia; tiene también que conocer los libros de texto y sus críticas, y debe mantenerse al día con la más reciente bibliografía” (Highet, 1982, 87). Ahora bien, a diferencia de la tendencia “cientificista” que existe actualmente en cuanto a los *métodos de enseñanza*, comparto que a la hora de la transmisión de conocimientos no hay ningún método mejor que otro, sino que estos pueden ser igualmente buenos según el fin que se persiga y deberán adaptarse a las circunstancias según la materia, los alumnos, etc. En ciertas circunstancias será conveniente una lección magistral, en otras trabajar en seminarios a través de un sistema tutorial de tipo socrático, en otras se podrá actuar mediante trabajos, etc.<sup>18</sup>.

Partiendo de la premisa ya señalada de que no hay en abstracto un método mejor que otro, para la enseñanza del Derecho entiendo que la *lección* -evito el término magistral- es uno de los métodos más adecuados, sobre todo ante el notable número de alumnos que suelen poblar nuestras aulas, lejos del ideal *bononiense* de grupos de 20 alumnos. Si se dieran los presupuestos de tener grupos reducidos, con alumnos bien preparados y dispuestos a trabajar dentro y fuera del aula, tal vez podría plantearse dar la oportunidad a otras formas más dinámicas de enseñanza distintas de la lección. En cualquier caso, en nuestra disciplina creo que una parte muy importante es que el alumno vaya poco a poco, casi por ósmosis, aprendiendo un lenguaje, una forma de expresarse, de manejar unos conceptos ideales complejos... Algo que va permeando en los alumnos a través de esas lecciones donde un profesor va desgranando la materia, situando conceptos y sacando el jugo de un texto normativo, que completa con las interpretaciones jurisprudenciales y doctrinales, que vincula a temas de actualidad. Ese creo que es un importante plus que ofrece el asistir a clase con respecto a la lectura o empolle de un manual que le puede dar a un estudiante todo el conocimiento que necesita de la disciplina mejor que cualquier apunte.

---

<sup>18</sup> Highet (1982, 89 y ss.) distingue tres métodos principales para comunicar el conocimiento de maestro a alumno: la exposición, donde la clase escucha y toma apuntes; el sistema tutorial, que atribuye al mismo Sócrates, donde el maestro hace preguntas y el alumno responde; y el método donde los alumnos deben aprender una lección como trabajo preliminar y luego el profesor la explica y amplía y les pregunta. No obstante, el autor reconoce que ninguno de los métodos es mejor, sino que “[t]odos son igualmente buenos para fines diferentes, y una buena educación actúa sobre los alumnos mediante los tres” (Highet, 1982, 90).

Asimismo, también entiendo importante reforzar en la enseñanza del Derecho que el alumno realice *comentarios críticos*, que tenga que escribir razonando y argumentando sus posiciones. Y es que, junto a los conocimientos propios de la disciplina -como veremos a continuación-, una de las competencias necesarias de todo aspirante a jurista es su capacidad crítica y buena argumentación (oral y escrita). Esto exigirá que los alumnos adquieran una posición más activa donde el profesor actúe más como guía. De esta suerte, tales competencias se pueden trabajar a través de las formas clásicas de comentarios a sentencias o dictámenes, con la realización de trabajos de iniciación a la investigación, pero también con comentarios críticos a textos literarios. A modo de ejemplo, en uno de mis cursos introduje como prácticas en una asignatura de Derecho comentarios a textos de literatura clásicos (desde Balzac a Kafka, pasando por nuestro ingenioso Quijote), siempre con un trasfondo jurídico, y en los que los alumnos tenían que ser capaces de extraer las principales ideas del texto y someterlas a crítica, expresando de forma ordenada y razonada su visión, al modo de los comentarios que en el bachiller se exigen para Filosofía o Historia. Una forma de que, como he venido sosteniendo, la Universidad no se olvide de que debe también fomentar la cultura y no solo el conocimiento estricto de la disciplina, en este caso estimulada a través del método de enseñanza.

Sí que creo importante destacar que, a mi entender, la enseñanza del Derecho ha de ser eminentemente conceptual y especulativa, ello frente a las tendencias que prefieren una forma inductiva de enseñanza, a partir del estudio del “caso” o de la realización de trabajitos “sectoriales”. Al final, un alumno debe tener toda una serie de conocimientos ordenados en su cabeza, lo que exige un estudio completo de la materia (aunque lógicamente no tenga que ser exhaustivo de todo el saber científico). Pero, además, la estructura mental del buen jurista creo que ha de ser cercana a la del filósofo que es capaz de especular jugando con conceptos ideales, de hacer “malabares” usando el “bisturí conceptual”, siendo capaz de distinguir en aquello que parece igual y de buscar la diferencia en lo que aparenta similar<sup>19</sup>. Algo que se aprende, en mi opinión, viendo y leyendo a un maestro y luego ejercitándose uno en tal empeño, con el estudio previo necesario para conocer y manejar los conceptos y categorías jurídicas.

Por otro lado, aunque la introducción del prácticum y, más en general, de sistemas de prácticas hayan paliado una crítica recurrente que cuestionaba que los alumnos salieran de la Facultad sin saber escribir demandas o sin haber pisado un foro judicial, lo cierto es que esta crítica nunca me preocupó, ya que tales cuestiones resultan especificidades de una concreta profesión jurídica. Lo primordial será, como veremos a continuación, la adquisición tanto de los conocimientos jurídicos como de ciertas habilidades, a la par que se perfila ese modelo de jurista ilustrado que he defendido. Para ello es verdad que probablemente el método de enseñanza de la lección donde el profesor da una clase deba complementarse, como aquí se ha propuesto, con otras fórmulas que hacen que el alumno se ejercite de manera activa, fundamentalmente a través de comentarios de textos.

No se trata, por tanto, de identificarse en un sistema docente que de forma caricaturizada se identifica con un profesor dictando apuntes. Ahora bien, no

---

<sup>19</sup> La expresión es del profesor Joaquín Ataz López, que fue mi profesor de Derecho civil durante la licenciatura y referente universitario en muchos aspectos, entre otros, con sus malabares conceptuales y su uso del “bisturí conceptual”.

debemos idolatrar la “innovación” docente como tal, ni buscar nuevas metodologías rupturistas. De hecho, mi propuesta en relación con la formación docente sería centrarla en compartir prácticas docentes, principalmente entre colegas de una misma disciplina. Porque la reflexión sobre la mejora docente creo que resulta fundamental para el adecuado cumplimiento de nuestras funciones, que exige una mejora continua a partir de una revisión crítica.

Así las cosas, si bajamos de las musas al teatro, después de haber reflexionado sobre el sentido de la formación integral que debería ofrecer la Universidad para formar auténticos juristas, nos quedarían por afrontar las “competencias” que hoy día se han convertido en un eje central en el diseño de las enseñanzas. Un capítulo donde he de reconocer que, a mi entender, se concentra en su sentido más extremo, y siguiendo términos orteguianos, la “chabacanería”<sup>20</sup> hispánica de la reforma *bononiense*<sup>21</sup>, que, aunque no es el único mal que pesa sobre nuestra universidad, sí que creo que se trata de uno de los más acuciantes<sup>22</sup>. Y ya si entramos al concreto análisis de las competencias, sólo desde la perspectiva lingüística, es puro lenguaje de “cantinflas”, como afirmara el Prof. Díaz Bautista<sup>23</sup>, bañadas de un voluntarismo impropio de cualquier institución que se entienda mínimamente rigurosa<sup>24</sup>.

Por mi parte, critico la mayor de las nuevas propuestas metodológicas: no creo que podamos basar la *enseñanza* en el desarrollo de ciertas *competencias*. Es absurdo, al menos para aquellas disciplinas que tienen un *contenido* académico o científico real y digno (otras, a lo mejor, no lo tienen y por eso se preocupan tanto de tales cosas -problema suyo-)<sup>25</sup>. Sin embargo, al hablar tanto de competencias nos

---

<sup>20</sup> Según Ortega (2010, 19 y ss.), la “chabacanería” sería la “enfermedad radical de España y del español”, a la que contrapone cuando una sociedad logra “estar en forma”.

<sup>21</sup> En sentido muy crítico con las nuevas metodologías docentes, pueden verse, entre otros muchos, Blanco Baldés (2013, 76 y ss.); De Carreras (2013, 91 y ss.); Pardo (2013, 284 y ss.); o García Amado (2010).

<sup>22</sup> De manera muy acertada el profesor De Carreras (2013, 84 y ss.) identifica los problemas de la universidad, distinguiendo tres que no derivarían del Plan Bolonia, y otras dos consecuencias del mismo. Los tres primeros problemas no derivados de Bolonia serían: 1) Las carencias manifiestas de la enseñanza primaria y secundaria; 2) El sistema de acceso al profesorado; 3) El gobierno de las universidades. De Bolonia se derivarían otros dos graves problemas: 1) La entrada en escena de los pedagogos; 2) El posgrado y el declive de la universidad pública: sus costes sociales. Otro certero diagnóstico crítico de los problemas de nuestra universidad se puede ver en De Azcarraga (2011 a y b).

<sup>23</sup> También viene referida esta expresión por Rodríguez-Carvajal (1994, 108), quien, al valorar la “oleada sofisticada” que vivía la sociedad, reconocía que “[a] la penuria verbal hay que añadir la incultura que expanden los medios de masas; y también el hermetismo ininteligible y el ‘cantinflao’ (esta graciosa expresión es de José Ferrater Mora) de los doctores postmodernos que intentan tapar aquella y esta sin previas abluciones, como un perfume el mal olor de las antiguas multitudes”.

<sup>24</sup> Valga como ejemplo cuando entre los documentos publicados por la ANECA se establece que en cualquier caso “las competencias generales y específicas propuestas [...] respetarán los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, así como los valores propios de una cultura de paz y los principios democráticos” (González Losada/Muñoz Catalán, 2010, 151). Recuerdo la conmoción que causó entre los miembros de la Comisión de Grado en la Facultad de Derecho de Murcia cuando se nos dijo que teníamos que incluir una cláusula del género al definir las competencias del futuro grado. Se cumplió, pero “por imperativo legal”.

<sup>25</sup> Como explica el profesor García Amado (2010), la obsesión por el método, haciendo que “el *cómo* se enseña importe más que el *qué* se enseña”, deriva de que “los que enseñan a enseñar, por lo general, no son capaces de enseñar nada, es decir, dado que esos enseñantes de la enseñanza carecen de conocimientos sobre cualquier otra materia -matemáticas, lengua, geografía, historia...-, pierden

olvidamos de lo que de verdad es importante: tratar de seleccionar aquellos *contenidos adecuados y asumibles* para un estudiante que quiere formarse en una disciplina. ¡Esta sería la verdadera y tan necesaria actuación pedagógica!<sup>26</sup>. En la actual universidad de “plastilina”<sup>27</sup> se degrada lo esencial, el *conocimiento*, para ensalzar lo accesorio, las *competencias*. No es una apreciación personal, sino que así se desprende de la infinidad de documentos que han sustentado esta reforma en *España*<sup>28</sup> (énfasis lo de España porque creo que es importante advertir que la implantación de Bolonia en nuestro país ha sido una degeneración de aquello que auténticamente quería y pretendía el proceso de convergencia europea<sup>29</sup>), donde se ha impuesto la idea de que “lo importante es que el alumnado adquiriera las destrezas suficientes que le permitan un aprendizaje autónomo así como un espíritu de liderazgo y de empresa” (González Losada/Muñoz Catalán, 2010, 151)<sup>30</sup>.

Pues bien, a mi entender, la primera y principal competencia no es otra que el *dominio de los contenidos del área o disciplina*, a partir del estudio riguroso de sus distintas materias (nada de “conocimientos básicos”). En segundo lugar, y como he venido sosteniendo, creo importante el desarrollo de *otras competencias relacionadas con la “elocuencia”*, cuya valoración es esencial para ir progresando en los estudios jurídicos: así, la capacidad de construcción de un discurso y de argumentación, comprendiendo los hechos (*gramática*), aplicando el sentido crítico en la relación entre los mismos (*lógica*), y, en última instancia, logrando una exposición efectiva de los mismos (*retórica*). En realidad, estas últimas competencias o habilidades tendrían que venir ya adquiridas cuando el estudiante llega a la universidad, de forma que en esta lo único que tendría es que aplicarlas en relación con los conceptos propios de la concreta disciplina. Por ejemplo, comentar un texto filosófico, histórico o jurídico exige unas mismas habilidades, pero luego necesita de particulares conocimientos. Desconocer esto creo que es uno

---

de vista que la docencia siempre habrá de tener un objeto que la justifique y por razón del cual se mida su efecto, y caen en una especie de remolino narcisista o de onanista autosatisfacción”.

<sup>26</sup> Como expresara Ortega (2010, 43), “[e]n la enseñanza -y más en general en la educación- hay tres términos: lo que habría que enseñar -o el saber-, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo”; pues bien, “[l]a innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son este y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza”. De ahí que el autor acuñara entonces el “principio de la economía de la enseñanza” (Ortega, 2010, 45 y ss.). Asimismo, advertía Ortega (2010, 57) de que “[s]in duda el aprendizaje profesional incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata del contenido, no de la investigación que en él termina”, por lo que hay que tratar de excluir de la formación científica al hombre medio, ya que la Ciencia quedaría por encima de sus posibilidades (Ortega, 2010, 56). Reivindicaba entonces que “[h]oy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria”, recogiendo “[l]a necesidad de crear vigorosas síntesis y sistematizaciones del saber para enseñarlas en la Facultad de Cultura irá fomentando un género de talento científico que hasta ahora solo se ha producido por azar: el *talento integrador*” (Ortega, 2010, 71-72). De ahí que los “estudios profesionales” tengan que ser ofrecidos “en forma pedagógicamente racionalizada -sintética, sistemática y completa-, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría” (Ortega, 2010, 73).

<sup>27</sup> Juego con el título del artículo de De Carreras (2008).

<sup>28</sup> Tómese como referencia, entre otros muchos, Aneca (2005)

<sup>29</sup> Así lo comparte también De Carreras (2013, 84), quien explicaba los motivos por los que se ha alejado de la universidad y señalaba que estos se habían “acrecentado al compás de la implantación ‘a la española’ (subrayo esto último) del llamado Plan Bolonia”.

<sup>30</sup> A este respecto, siguen las competencias que adjunta como Anexo I para el Grado en Derecho las conclusiones de la XIII Conferencia de Decanos de Facultades de Universidades Españolas, celebrada en Zaragoza los días 22 y 23 de mayo de 2007.

de los fallos del sistema de Bolonia donde se recogen una serie de asignaturas básicas por áreas de conocimiento convalidables entre sí<sup>31</sup>. Más allá, en un tercer nivel, los estudios universitarios pueden contemplar, pero sin que sea algo esencial sino radicalmente accesorio, la formación en *otras competencias*, tales como el dominio de idiomas o de informática (Aneca, 2005).

En último lugar, he sostenido que la universidad debe asumir como misión el formar unos *profesionales intelectuales, virtuosos e ilustrados, y comprometidos socialmente*. No creo, por el contrario, que tales actitudes deban (ni siquiera creo que puedan) ser recogidas como competencias exigibles para la evaluación de un alumno que estudia una materia. *Ser culto* o demostrar un *compromiso social* quedan fuera, en mi opinión, de ese haz de “conocimientos” y “competencias” susceptibles de valoración *stricto sensu*. Ahora bien, en tanto que objetivos de la universidad, se pueden buscar fórmulas para estimularlos y desarrollarlos. Por un lado, incluyendo materias relacionadas con los mismos en el diseño de los estudios universitarios, pero también pueden permear a través de los métodos de enseñanza. Así, por ejemplo, ya he comentado la posibilidad de realizar comentarios de texto sobre clásicos de la literatura, donde lo valorado será la capacidad de análisis jurídico, pero que lógicamente dejan un poso cultural en el estudiante, o por medio de modelos como el de clínicas jurídicas que incentivan y reconocen el compromiso social de los estudiantes (Teruel Lozano, 2013).

Y, hasta aquí, los ejes que constituyen mi contrapropuesta que enmienda la deriva actual del entendimiento docente.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

-ANECA (2005): *Libro Blanco. Título de grado en Derecho*.

-BLANCO BALDÉS, R. (2013): “La universidad española, “barrendera de ilusiones””, en HERNÁNDEZ, J., *et. alii* (eds.); *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama.

-DE AZCÁRRAGA, J. A. (2011a): “La Universidad que viene: profesores por puntos”, *El País*, 3 de marzo.

- (2011b): “Universidades manifiestamente mejorables”, *Claves de Razón Práctica* núm. 209, 2011, págs. 36-44.

-DE CARRERAS SERRA, F. (2013): “Hacia otra universidad”, en HERNÁNDEZ, J., *et. alii* (eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona, Anagrama.

- (2008): “Plastilina en la universidad”, *El País*, 25 de mayo.

-DE ISLA, J. F. (2016): *Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*. Madrid, Cátedra.

---

<sup>31</sup> Así, se termina entendiendo cosas como que una Historia de la Música puede convalidarse con una Historia del Derecho porque las competencias en su base son las mismas (por ejemplo, analizar textos). Sin embargo, se olvida que al final un estudiante de Derecho tiene que conocer lo que es un fuero o ha tenido que escuchar hablar de los Ordenamientos de Alcalá, sin que esa parte del “saber” jurídico pueda ser sustituida porque el alumno sea “competente” para analizar textos históricos.

- ESCRICHE, J. (1875): *Extracto de Diccionario razonado de legislación y jurisprudencia*. T. III. Madrid, Imprenta Eduardo Cuesta. Disponible en: [http://bib.us.es/guiaspormaterias/ayuda\\_invest/derecho/jurisconsulta.pdf](http://bib.us.es/guiaspormaterias/ayuda_invest/derecho/jurisconsulta.pdf)
- FERNÁNDEZ-CARVAJAL, R. (1994): *Retorno de la Universidad a su esencia*. Murcia, Universidad de Murcia.
- FUERTES, M., (2011): “Réquiem por el profesor universitario”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 23, pp. 76-82.
- GARCÍA AMADO, J. A. (2010): “¿Por qué es mejor saber menos?”, *FANECA* [en línea], 5 de junio, accesible en: <http://uniseria.blogspot.com.es/2010/06/por-que-es-mejor-saber-menos-por-juan.html>
- GARCÍA GUAL, C. (2013): “Mi experiencia universitaria y otras divagaciones”, en HERNÁNDEZ, J., *et. alii* (eds.); *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama.
- GARRORENA MORALES, A. (1997): “Rodrigo, maestro”, en *Estudios de Derecho constitucional. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández-Carvajal*. Vol. I. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 25-39.
- GONZÁLEZ LOSADA, S., Y MUÑOZ CATALÁN, E. (2010): “Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES”, *Revista de Educación* núm. 12.
- HIGHET, G. (1982): *El arte de enseñar*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2005): *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Argentina, Katz.
- ORDINE, N. (2022): *La utilidad de lo inútil*, Manifiesto, Barcelona, Acantilado.
- ORRICO, J. (2005): *La enseñanza destruida*, Madrid, Huerga y Fierro.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2010): *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid: Alianza.
- PARDO, J. L. (2013): “El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas”, en HERNÁNDEZ, J., *et. alii* (eds.); *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama, Barcelona.
- PÉREZ GALDÓS, B. (2006): *Trafalgar. Episodios Nacionales*, Madrid, Alianza.
- REFLEX (20017): *Informe ejecutivo: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*.
- TERUEL LOZANO, G. M. (2013): “Las clínicas jurídicas como medio para estimular la dimensión social y cívica en la enseñanza universitaria. Una propuesta para la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia”, en MORILLAS FERNÁNDEZ, D. (Dir.), *Innovación Docente y Derecho Penal*, Murcia, Editum, pp. 152-172.
- (2016): “La formación jurídica tras la reforma bononiense en la Universidad española: ¿juristas o mecánicos del Derecho?”, en CANEDO ARRILLAGA, M. P. y GORDILLO PÉREZ, L. I. (coord.), *Los perfiles del Jurista en el siglo XXI*. Thomson-Reuters, pp. 65-100.