

# LOS MÉTODOS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

**REBOLLO PUIG, Manuel**  
*Catedrático de Derecho Administrativo*  
*Universidad de Córdoba*  
[adlrepum@uco.es](mailto:adlrepum@uco.es)  
<https://orcid.org/0000-0002-4803-7967>

*Cómo citar/Citation*  
Rebollo Puig, Manuel (2024).  
*Los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad.*  
*Docencia y Derecho, n.º 24, págs. 3-16.*

## I

Suelo comenzar las clases y otras intervenciones públicas afirmando que lo que voy a contar es interesante y útil; incluso, si se tercia, que yo estoy especialmente capacitado para hacerlo. Lo hago, aunque yo no lo crea, porque me parece conveniente para motivar y captar la atención del auditorio. Hoy, sin embargo, no me atrevo a empezar así. Reconozco que no creo que pueda aportarles ideas realmente interesantes y útiles.

Pero aquí estoy, pese a que intenté por todos los medios evadir esta responsabilidad. Yo hubiera disfrutado oyéndolos a ustedes y aprendiendo de sus reflexiones y experiencias. Pero no es eso lo que me ha deparado el destino, sino el de asumir el desarrollo de lo que se titula “los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad”. Me han visto lo suficientemente viejo y trasnochado como para hablar de la enseñanza tradicional. Y, para colmo, lo que me corresponde es hablarles de la enseñanza tradicional en el foro en el que se profundiza sobre la innovación docente; es decir, hablarles de la no innovación en el reino de la innovación. Así, mi fracaso está asegurado de antemano. Lo acepto con resignación.

Aunque, puestos a respetar mi regla de prometer algo valioso, les diré que quizá mi charla sí les resulte útil: puede contribuir muy notablemente a hacer más sólidas sus convicciones radicalmente contrarias. Y eso ya es algo.

## II

¿Qué es eso de los métodos tradicionales de enseñanza en la Universidad? No lo sé muy bien. Pero imagino que no habrán sido exactamente los mismos esos métodos cuando se trataba, por ejemplo, de la enseñanza de Medicina, Matemáticas, Arquitectura o lenguas extranjeras, y de la enseñanza del Derecho. Yo trataré de hablar solo de esos métodos tradicionales en la enseñanza del Derecho. Y, más concretamente, de la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho, en el grado en Derecho (o para ser tradicional también en esto, en la licenciatura de Derecho).

Así limitado mi objeto, creo que podemos estar de acuerdo en que los métodos tradicionales, al menos en España, se centraban en las llamadas lecciones o clases magistrales, completadas con un porcentaje muy reducido de clases prácticas. Todas ellas, por supuesto, presenciales. A ello se sumaba el estudio de los manuales y/o de los apuntes tomados por los alumnos en aquellas clases. Se trataba, además, por otra parte, de transmitir contenidos, conocimientos predominantemente teóricos. Y, en concordancia con ello, el sistema de evaluación consistía en exámenes en los que se demostrara haber adquirido esos conocimientos. Junto a ello, quizá, excepcionalísimamente, algún seminario; tal vez, la posibilidad remota de una tutoría.

Esa fue, al menos, la enseñanza que yo recibí y probablemente, supongo, con unas u otras variantes, las que han recibido ustedes, incluidos los más jóvenes. Con lo dicho creo haber expuesto con fidelidad ese método de enseñanza tradicional del Derecho. Incluido, por supuesto, del Derecho Administrativo: predominio de las clases magistrales con unas pocas clases prácticas; estudio de manuales (o apuntes); transmisión de conocimientos teóricos; y evaluación -mediante exámenes- en concordancia con ello.

Todo ello completado con una idea adicional latente, pero inequívoca. En algún caso se explicitó. Por ejemplo, dijo Unamuno: lo importante “no es cómo enseñar, sino qué es lo que debe enseñarse y qué no”. En efecto, me parece que para la inmensa mayoría de nuestros Profesores no era importante cómo enseñar, sino solo qué enseñar. Consecuentemente, ignorancia o hasta desprecio por la didáctica. De hecho, nada de eso se valoraba lo más mínimo para el acceso a cátedra. Se suponía que, quien sabe una cosa, sabe enseñarla.

Otra nota complementaria sobre lo que no había en esa enseñanza tradicional del Derecho. Nada de prácticas en empresas. Y tampoco nada de trabajos de fin de grado (que sí existían en otras carreras: los proyectos fin de carrera). Tampoco había asignaturas optativas (a lo sumo, en el plan especial de Sevilla y Valencia, lo que sí había eran tres especialidades, lo que no es exactamente lo mismo). Y ni imaginar que los alumnos se nos fueran de erasmus... Eran cinco años sin erasmus. Ahora son cuatro con erasmus.

## III

Lo que debo hacer ahora, imagino, es valorar ese sistema, decir si me parece bueno o malo, si creo que debe mantenerse o rechazarse o retocarse.

Y mi respuesta en esencia es ésta: ese sistema tradicional sumariamente descrito era (y es) un buen sistema para el grado en Derecho (seguramente para explicar Derecho en el

grado de ciencias ambientales o ciencias políticas, pongo por caso, el planteamiento deba ser diferente). Es más, no imagino otro mejor. Por eso, y no por pereza o inercia, respondo a ese modelo la enseñanza que yo, modestamente, he impartido y sigo impartiendo. Así dicho, mi intervención en unas Jornadas sobre *innovación* docente parece inoportuna y hasta ofensiva. No lo tomen así. No me linchen. O, por lo menos, no me linchen todavía.

Para evitarlo, añado: es un buen sistema si se hace bien. Y a este respecto sí que proceden muchas observaciones; si quiere decirse así, necesita cierto grado de innovación, de innovación en ciertas dosis. Incluso negando una de las premisas de la enseñanza universitaria tradicional: no es verdad que quien sabe una cosa sepa enseñarla. Pero, reconocido así, es un sistema que, frente a las corrientes modernas de ciertos pedagogos, conviene preservar como oro en paño.

#### IV

Empecemos por la clase magistral que es la pieza clave de ese sistema tradicional.

El nombre le viene grande. No se trata, aunque parezcan sinónimos, de clases magníficas, soberbias, espléndidas... (de clases hechas con maestría). Simplemente de clases en que el protagonismo corresponde al profesor que habla mientras que los alumnos escuchan (o hacen como que escuchan).

Para las corrientes modernas son la peste, el compendio de todos los males sin mezcla de bien alguno. Por ejemplo, según la cumbre Mundial para la Innovación en Educación celebrada en 2014, “las clases magistrales desaparecerán” y los centros de enseñanza se convertirán en “redes donde los alumnos interactuarán entre ellos y con el profesor de forma que se produzca un aprendizaje colaborativo”; “las clases tradicionales serán desplazadas por proyectos temáticos en los que los alumnos se apropiarán del proceso de aprendizaje” de modo que los alumnos, en vez de adquirir conocimientos aislados sobre diferentes materias, el papel de los estudiantes (sea) activo”; deben participar “en el proceso de planificación...”. En la misma línea, dicen los adalides de la innovación docente (un tal Sebastián Barajas) que “la evidencia empírica sobre el grado de aprovechamiento de una clase (magistral) está entre muy poco o nada”. Y el titular de una entrevista a otro de los gurús de la innovación docente (Marc Prensky) es sencillamente éste: “Los profesores de hoy deben eliminar las clases magistrales”.

No comparto nada de esto. Se critica a las clases magistrales por diversas razones. A mí ninguna de esas razones me resulta suficiente para desplazar a las clases magistrales del centro de nuestra enseñanza. Veamos esas críticas.

#### V

Una primera crítica ya antigua es ésta: no valen la pena las explicaciones orales cuando existen textos escritos (manuales); desde que se inventó la imprenta, esas clases magistrales no valen la pena y, ahora, con las nuevas tecnologías, mucho menos. Así que las clases deben dedicarse a otra cosa. No lo creo.

Las clases magistrales que ensalzo no son, por supuesto, aquéllas en las que el profesor dicta o algo parecido y los alumnos toman los apuntes que estudiarán. No son éstas las clases que definiendo, aunque también esto formaba parte de lo tradicional y aunque, contra todo pronóstico, sorprendentemente, no daba tan mal resultado como en principio cabría esperar. Pero, no; no son esas clases de las que hablo. Ésas sí que seguramente no tienen sentido desde la invención de la imprenta.

Pero tampoco me refiero a las clases que, aunque sin pretensión de apuntes, son una especie de reproducción oral de textos escritos; o el profesor lee o parece que estuviera leyendo. Es el típico que habla como escribe (prefiero al que escribe como habla). Eso es tedioso e inútil. Si una clase magistral se convierte en eso, realmente no vale la pena: mucho mejor suprimirla y que cada uno lea por su cuenta el texto escrito. Ese tipo de clases son peor incluso que las de los apuntes. Y creo que son las culpables del alto grado de absentismo de los estudiantes de Derecho.

Las clases magistrales que alabo y que considero imprescindibles son otra cosa. Son la expresión perfecta del valor del lenguaje oral. Desde luego que hay que preparar concienzudamente su contenido. Pero, dando esto por supuesto, añado que en las clases (y, en realidad, en todas las intervenciones orales) la forma es tan importante como el contenido.

La voz, la entonación, los silencios, los gestos, el contacto visual, la expresión corporal... (hasta una sonrisa) son capitales. Más que la precisión de las palabras o la perfecta construcción de las frases. Es conveniente mostrar (aunque sea fingidamente) una cierta espontaneidad, vitalidad, convencimiento y hasta entusiasmo. Incluso que parezca que estamos disfrutando (mejor todavía si estamos disfrutando de verdad). Y en ese sentido el profesor debe parecerse modestamente a un actor. Ya imaginarán que si yo, a estas alturas, tengo que hacer todo esto al explicar los actos que agotan la vía administrativa o la desviación de poder he de fingir; esforzarme y fingir; fingir, por ejemplo, que me emociona, que me conmueve el control de la discrecionalidad administrativa.

Además, el profesor debe cambiar sobre la marcha según perciba la reacción de los alumnos. Puede repetir, enfatizar unas ideas, omitir otras, poner unos u otros ejemplos en función de la capacidad del auditorio... Ejemplos que resultarían perfectos si nos estuviéramos dirigiendo a jueces serán inadecuados para nuestros alumnos a los que muchas veces habrá que poner ejemplos que en un texto escrito resultarían ridículos.

Por otra parte, no solo es que la clase magistral no deba ser una exhibición de erudición del profesor ni un alarde de sus conocimientos, sino que, al contrario, debe ser más clara y simple que el texto escrito; incluso elemental. No hay forma más segura de hacer incompresible y aburrida una intervención oral que contar la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad. Incluso, creo, a veces está justificada una exposición simplificada que sea inexacta, errónea: una mentirijilla en este contexto es más que excusable ¿se imaginan, por ejemplo, contar fielmente el ámbito de aplicación de la Ley de Contratos del Sector Público? Pueden morir varios, incluido el profesor.

Así que, en suma, las clases magistrales que forman parte de la enseñanza tradicional y que, según creo, deben seguir siendo pieza clave, son muy distintas a la mera exposición oral de textos escritos. Son, por así decir, más visuales, más sonoras, más livianas, más

dinámicas... Ni son mera reproducción de los textos escritos ni alternativa a ellos. Son otra cosa por completo diferente que sirve para “crear afición”, o sea, para que los alumnos se introduzcan en el tema, tengan interés por el asunto que se aborda, puedan entrar con más facilidad en su estudio y sacar más partido de la lectura del texto escrito. Los manuales, por buenos que sean y aunque sean didácticos (que no siempre lo son), resultan muchas veces incomprensibles para los alumnos o, como mínimo, no consiguen captar su verdadero significado y el alcance y utilidad que tienen sus afirmaciones. Después de una buena clase magistral sobre lo mismo que van a poder leer en un manual esa lectura será más fácil y su estudio más provechoso.

Conforme a lo expuesto, me parece que he razonado suficientemente que la objeción de que, existiendo manuales y textos escritos, no valen la pena las clases magistrales no es sólida. O que, por lo menos, a mí no me resulta convincente.

## VI

Se critica también a la clase magistral porque conduce a la pasividad de los alumnos. Esto es relativamente cierto. Solo es cierto en parte. Y en la parte que lo es, no veo realmente una objeción que invalide a las clases magistrales.

Cuando yo oía clases o cuando ahora oigo una conferencia, aunque permanezca callado, no es verdad que esté pasivo. Hay una implicación intelectual. Ser receptor de lo que alguien me explica puede dar lugar a una postura activa de reflexión, de aceptación, de rechazo o hasta de irritación. Seguramente ustedes estén ahora experimentando algo de esto.

Ser receptor de lo que alguien explica exige un notable esfuerzo activo y en cierto modo creativo. De hecho, escuchar y asimilar lo oído es muy difícil. También cuando leemos un libro u oímos un concierto o vemos una película o un cuadro podrá decirse que estamos pasivos y que no participamos ¿Y qué? Nada creo que quepa objetar ni que haya alternativas. En cualquier caso, bien hará el profesor que se esmere en generar en los alumnos esa atención activa y hasta creativa. Pero, en cualquier caso, no creo que sea criticable esa relativa pasividad de los alumnos ni que descalifique a la clase magistral.

## VII

En la misma línea, se censura a la clase magistral que cercena la participación de los alumnos. Esto, claro está, es esencialmente cierto puesto que, en la clase magistral, por definición, el profesor habla mientras que los alumnos escuchan. He leído a algún pedagogo que el profesor nunca debe hablar más de 25% del tiempo de la clase. Acaso eso sea muy conveniente para clases de idiomas o de matemáticas o quizá para dar clases a niños o adolescentes. Pero si de explicar Derecho a estudiantes de Derecho se trata -y lo mismo supongo que ocurrirá con otras disciplinas- me parece que ese límite no tiene sentido.

La clase magistral es perfectamente compatible con cierta participación del alumnado. Es más, debe ser compatible con cierta participación. Pero, puestos a cuantificarla, invirtamos los porcentajes y digamos que como máximo puede ocupar el 25%, mientras

que el profesor habla como mínimo el 75%. Tiene esto que ver con el contenido de nuestras explicaciones, a lo que luego me referiré. Pero por ahora diré que los alumnos de grado no tienen -ni tienen por qué tener- una formación que les permita una participación fructífera ni interesante en nuestras explicaciones. Acaso para algunas cuestiones de Derecho Penal (por ejemplo, la cadena perpetua revisable) pueda arrancárseles ideas en bruto que sirvan de punto de partida, sea para confirmarlas, sea para refinarlas, sea para rebatirlas poniendo de relieve otros puntos de vista. Quizá lo mismo suceda con algunos temas de Derecho Civil y el alumno pueda tener ideas aprovechables sobre, por ejemplo, la custodia de los hijos en caso de divorcio... Y hasta estoy dispuesto a aceptar que en algunos aspectos del Derecho Administrativo (por ejemplo, la responsabilidad patrimonial, las sanciones...) los alumnos puedan comprender los problemas que se plantean y esbozar soluciones que nos sirvan para confrontarlas, encauzarlas... Pero en la inmensa mayoría de los temas que abordamos partimos, no ya de una ignorancia completa del alumno, sino de que ni siquiera se ha planteado nunca ni ha podido plantearse jamás los problemas a los que tratamos de dar solución. No está al alcance del alumno normalmente informado y razonablemente atento y perspicaz. Salvo que sea un friqui, ¿cómo va a haber pensado ni remotamente en la coordinación o la colaboración entre Administraciones? Ni siquiera se habrá planteado qué significa la autonomía ni la distribución de competencias... Así que pedirle que participe es pedirle peras a un olmo. Hasta será difícil que les interesen las soluciones a problemas que jamás se han planteado. Y pretender explicar esto a base de participación de los alumnos es absurdo.

Por lo demás, no seré yo quien anime a los alumnos a hablar de lo que no saben. Bastante de esto hay en el resto del mundo como para que también eso se enseñe en la Universidad (no, por lo menos, en las Facultades de Derecho). Así que convertir las clases en lo que se ha dado en llamar “tertulias dialógicas” no tiene mucho sentido, al menos, no para explicar la mayoría del Derecho y, en concreto, del Derecho Administrativo.

En definitiva, el que en las clases magistrales la participación del alumnado sea reducida no lo veo una objeción, sino algo casi consustancial a las enseñanzas que nos corresponden.

## VIII

Y ya que he justificado una reducida participación del alumnado, aprovecho para referirme a un aspecto que, al mismo tiempo que dificulta esa participación, hace que también le sea difícil vislumbrar la utilidad y el trasfondo de lo que le explicamos y de lo que les exigimos saber. Por ejemplo, cuando les exponemos la diferencia entre reglamentos y actos es casi imposible que los estudiantes comprendan su importancia y utilidad. Pero eso tampoco es demostración de nada malo. Cuando me hicieron estudiar la tabla de multiplicar no la comprendí. Y mucho menos comprendí su utilidad. Afortunadamente a mi maestro no le importó gran cosa. Me aprendí de memoria la tabla de multiplicar y descubrí después su significado y utilidad.

Dijo García de Enterría, con frase que me gusta repetir, que es tarea del Derecho Administrativo “reconducir los grandes temas, los temas que estremecen el corazón del hombre... a su concreta, diaria y artesana aplicación, donde desaparecen su esoterismo y

su misterio y se hace patente... su funcionalismo verdadero. Así, todo el succulento tema del Estado de Derecho se convierte para nosotros los administrativistas en un conjunto de técnicas concretas y particulares. Esta conversión de la metafísica en técnica es, justamente, nuestro papel en el gran concierto de las ciencias sociales”. Así que, a fin de cuentas, nuestra enseñanza versa sobre esas técnicas.

Pero, con nuestra conversión en técnica de la metafísica hemos conseguido que las soluciones a los temas que estremecen el corazón del hombre resulten extrañas y aburridas y, sobre todo, inasequibles o poco interesantes al común de los mortales.

Haremos bien en intentar, en la medida de lo posible, poner de relieve los problemas sociales y las aspiraciones que laten en las soluciones técnicas que ofrecemos. Es más, creo que eso debe ser parte sustancial de nuestras explicaciones orales: explicar elementalmente esa conexión de las técnicas de que hablamos con los temas que estremecen el corazón, lo que no hacen de ordinario los manuales. Así, acaso, despertemos el interés del alumnado y hasta posibilitemos en alguna medida una participación fructífera. Pero hay que aceptar que “no siempre el interés antecede al esfuerzo ni todo lo que debemos aprender resulta motivador *a priori*”.

Con todo, la verdadera comprensión de lo que explicamos y exigimos vendrá después. Y algunos de nuestros alumnos tal vez entenderán mucho más tarde la utilidad de parte de lo que les enseñamos. Está bien así. No hay que pedir más.

## IX

Antes de terminar esta especie de apología de las clases magistrales me parece oportuno añadir tres observaciones.

Primera, que las críticas según las cuales las clases magistrales suponen que se convierte en centro del sistema al docente en vez de al discente son demagogia barata. El objetivo es la formación del alumno de manera que el hecho de que éste oiga y no hable no significa que no sea el destinatario, el centro y el beneficiario de la enseñanza. Tampoco en una operación quirúrgica tiene participación el paciente; gracias a Dios. Pero es él el centro de atención y el beneficiario.

Segunda: que la opción por las clases magistrales no debe convertir a un curso en un largo ciclo de conferencias, conferencias que por su propia naturaleza tienen un público heterogéneo y un contexto más frío. En la medida de lo posible, debemos intentar crear en las clases un ambiente agradable, distendido, cordial, en el que los alumnos se sientan a gusto en una especie de comunión entre ellos y con el profesor. Es bueno saber el nombre de los alumnos y dirigirse personalmente a ellos, aunque sea para nimiedades. Eso no es posible en las conferencias, pero sí en un curso con un grupo de alumnos que se conocen entre sí y con los que pasamos muchas horas. Naturalmente hablo de clases presenciales, o sea, de las clases de verdad. La universidad a distancia debe ser otra cosa.

La tercera observación es relativa a su duración. Es difícil que alguien escuche con atención una hora, incluso aunque se les cuente algo concreto y divertido; imagínense si se les habla, por ejemplo, de los elementos del acto administrativo o del ámbito de aplicación de la Ley de Contratos. Las clases deben durar, como también era tradicional,

un máximo de 45 minutos. Y, si tengo dos horas seguidas, de ninguna forma acepto “unirlas”. Hago un descanso de 15 minutos. Como en los partidos de fútbol. Aun así, 45 minutos es mucho tiempo para estar escuchando con atención. Aunque es denostado eso de tomar apuntes, he comprobado que tomando apuntes los alumnos son capaces de seguir las explicaciones prolongadas con mucha más atención. Cosa distinta es que esos apuntes no sean luego el material que deban estudiar (de lo que luego hablaré). Pero como forma de aumentar la atención es buena. Incluso, aunque parezca una perversión y se ridiculice, no es ocioso a veces dictar alguna parte breve e importante. Por otra parte, conviene descomponer esos 45 minutos en varias minicharlas. Por ejemplo, en cuatro y en cada una de ellas decir lo que se va a decir, decirlo y decir lo que se ha dicho. Ello con frecuentes recapitulaciones, así como separando cada tema con claridad. Así se hace más soportable y así también los alumnos que se hayan perdido tienen una oportunidad de reengancharse. O sea, se da una oportunidad a los alumnos de saber en qué punto se encuentran y de repescar a los rezagados.

## X

Ya he dicho que en ese sistema centrado en las clases magistrales ocupaban un papel marginal las clases prácticas. Y si ocupaban un papel marginal para los profesores, más marginal era incluso, en lo que yo he conocido, para los alumnos. No entraré en detalle en esto ni en cómo ha ido cambiando (en alguna medida como resultado del Plan Bolonia y de otras medidas tendentes a la evaluación continua). Lo que sí quiero decir es que antes como ahora creo que son clases prácticas poco prácticas. Más que para hacer prácticas de verdad en las que aplicar la teoría, son y pretenden ser otra forma de explicar la teoría con, por así decirlo, ejemplos de laboratorio. Y me parece que es razonable porque los alumnos, todavía a mediados de sus estudios, no tienen capacidad para otra cosa.

## XI

En esa enseñanza tradicional solía jugar un papel fundamental el que los alumnos contasen con un manual, que leyeran, releyeran y estudiaran un manual.

Bueno, para ser exactos, la afirmación que acabo de hacer es relativa. No sé si eso era lo habitual, por ejemplo, en el siglo XIX. E incluso más recientemente no ha sido inusual que los alumnos, sin un manual, debieran estudiar unos apuntes tomados en clase. Pero para la enseñanza tradicional que considero correcta y que defiende esos manuales son fundamentales.

Me refiero, por supuesto, a esos manuales que están escritos con rigor por profesores con una larga, sólida y contrastada formación en los que cada idea está justificadamente seleccionada, correctamente expresada y oportunamente colocada; en los que cada palabra está elegida para expresar con precisión las ideas. A esos manuales me refiero y con ellos hasta el profesor más “flojito” no será tan malo como para suponer un obstáculo infranqueable para la formación de un alumno. Como es “atrevida la ignorancia en la inculta sociedad” y como muchas veces los ignorantes no son conscientes de sus limitaciones, he visto que hasta algunos asociados osan publicar un manual, igual que las

academias que preparan opositores redactan y editan unos deleznable temas con los que superar los ejercicios. No hablo de eso. Y sí digo que yo tuve en ocasiones profesores, digamos, regularcillos con los que aprendí mucho porque al menos recomendaban y exigían manuales magníficos con los que disfruté. El profesor malo no debe ser tan malo que sea un obstáculo para el aprendizaje: por lo menos que permita estudiar al alumno buenos libros. Hay que saber que estudiando buenas obras uno no solo se apropia de los conocimientos que recogen, sino de la forma de expresarlos, de razonarlos... Frente a ello, unos apuntes tomados por los alumnos son un material infinitamente peor con el que se perpetúan sus propias deficiencias expresivas y hasta sus faltas de ortografía. No digamos ya nada de esos apuntes prestados o tomados por otros.

Esos manuales acompañarán al alumno después del grado, incluso toda su vida. Yo sigo manejando, por ejemplo, el Derecho Civil I de Lacruz Berdejo que tuve la suerte de que fuese elegido por mi profesor (libro, por cierto, que en su momento me resultó difícilísimo, pero que luego, y todavía hoy, me ha resultado muy útil). Igual puedo decir del Derecho Procesal Civil de Gómez Orbaneja y de otros. En cambio, aun suponiendo que hubiera tenido buenos apuntes de Historia del Derecho o de Derecho Tributario, nunca jamás he vuelto a verlos ni a utilizarlos.

Y es que, además de otras ventajas de los manuales, considero magnífico que los alumnos durante la carrera se hagan con una pequeña biblioteca compuesta por los manuales de sus asignaturas. Es de lo mejor que pueden conseguir en la carrera: esa modesta biblioteca con la que, después, cuando tengan que estudiar en abstracto o cuando tengan que enfrentarse a problemas concretos, pueden volver sobre los textos que estudiaron y releerlos para partir de bases sólidas con los conocimientos que ya tuvieron. Por eso, dicho sea de paso, cuando me he embarcado en la tarea de redactar un manual lo hago, desde luego, pensando en los alumnos, pero pensando en los alumnos y sus necesidades de hoy y, por ejemplo, las de 5, 10 o 20 años. A eso, por cierto, responde el que tengan dos niveles (letra grande y letra pequeña) porque en buena medida, aunque sé que parte de los que les cuento les resultará inicialmente difícil o indigerible, les resultará útil después.

En definitiva, en la enseñanza tradicional que defiende los manuales -los buenos manuales- desempeñan un papel esencial, que incluso palia los defectos de los profesores y que ofrecen un material valiosísimo para los alumnos hoy y mañana.

## XII

Esa enseñanza tradicional del Derecho pretendía transmitir conocimientos, o sea, que el alumno adquiriese conocimientos. Esto antes podía considerarse una obviedad, una perogrullada. Tanto para la enseñanza del Derecho como para cualquier otra, incluida la enseñanza preuniversitaria. Pero ahora con cierta frecuencia se niega. Se dice, por ejemplo, en expresión ya tópica, que se trata, no de adquirir conocimientos, sino de aprender a aprender. Y esto, en versión jurídica, se traduce en afirmar que se trata de que los alumnos sean capaces de aprender por su cuenta, que aprendan a pensar, que aprendan a argumentar. Por supuesto que es así. Lo que es falso -y lo que negaba la enseñanza tradicional como premisa- es que haya contraposición entre aquello -transmitir conocimientos- y esto -capacidad de aprender nuevas cosas, de pensar, de argumentar...

Lo cierto -lo que implicaba la enseñanza tradicional y yo creo que con acierto- es que justamente para aprender a aprender, a pensar, a argumentar en Derecho son imprescindibles ciertos conocimientos. Yo he escrito:

“Se dice que la formación de los juristas debe consistir en enseñar a pensar sobre el Derecho. Pero, aunque se esté de acuerdo, no se enseña a pensar enseñando a pensar. Se enseña y se aprende a pensar aprendiendo cómo han pensado otros e inculcando una cierta disciplina intelectual que requiere conceptos, abstracciones, clasificaciones, explicaciones históricas, referencias al Derecho de otros países... Así pertrechamos mejor a nuestros alumnos para enfrentarse a los diferentes problemas jurídicos y en los escenarios más diversos”.

Pues bien, puesto que de la enseñanza tradicional del Derecho debo hablar, me parece que era inherente y esencial a ella partir de que su objetivo era proveer a los alumnos de los elementos intelectuales necesarios para que pudieran seguir aprendiendo; que aprender a aprender se aprende aprendiendo; que el alumno que adquiriera esos conocimientos tendrá la capacidad de seguir aprendiendo y de adaptarse a nuevos escenarios jurídicos. Sin esos conocimientos le será mucho más difícil o imposible aprender nuevas cosas porque para saber nuevas cosas tenemos que apoyarnos en lo que ya sabemos. Esto, digo, latía en el fondo de la enseñanza tradicional del Derecho. Y, añadido, era correcto y debe seguir orientando la enseñanza actual del Derecho. Además, esos conocimientos básicos que debemos transmitir son los que dan ganas de aprender más, de estudiar más. No ahogan la creatividad, como parecen creer algunos pedagogos, sino que estimulan, orientan y encauzan la creatividad; le dan sustento para que pueda desarrollarse y ser provechosa.

¿Cambian las cosas actualmente por el hecho de la accesibilidad de una enorme información? En mi opinión, no; al contrario. Ahora que las bases de datos y en general las nuevas tecnologías facilitan tanta información a los juristas, hay que añadir que sin ciertos conocimientos todos esos medios sirven de poco; quizá solo para aumentar la confusión porque sin ciertos conocimientos previos resulta imposible seleccionar y digerir esa ingente información. Por eso empezaba antes el prólogo de nuestro manual con esta afirmación: “Si una persona no tiene sus ideas en orden, cuantas más tenga, mayor será su confusión”. Con los conocimientos que aspiraba a transmitir la enseñanza tradicional del Derecho se daban a los estudiantes los grandes conceptos para poner en orden el conjunto y adentrarse en él.

En definitiva, la enseñanza tradicional del Derecho aspiraba a transmitir conocimientos y así debe seguir siendo para que los alumnos, en su momento, puedan seguir aprendiendo, pensando, razonando, argumentando...

### XIII

Cabe pensar que el sistema de evaluación no influye en una mejor o peor formación. Es solo, podría decirse, una forma de diagnosticar la formación adquirida para poner la nota correspondiente. Igual que los rayos X o los análisis no curan pues solo sirven para diagnosticar. Pero no creo que esto sea exacto. Y, por lo que aquí importa, no creo que en el conjunto de lo que venimos llamando métodos tradicionales de enseñanza, su función fuera solo esa. Era mucho más importante.

El modo de evaluar condiciona el esfuerzo del alumno. Y tengo para mí que los tradicionales exámenes -que acaso como sistema de evaluación no son muy exactos- llevan al alumno a realizar un esfuerzo que, éste sí, es muy formativo. He asistido a muy buenas conferencias en mi vida. Pero si, como es lo habitual, no me pongo después a estudiar su contenido, al cabo de poco tiempo he olvidado casi todo y no han mejorado mi formación sino mínimamente. Lo mismo me sucedía en la licenciatura con las clases, incluso aunque hubiesen sido completadas con alguna práctica. Era cuando me preparaba el examen cuando me ponía seriamente a estudiar y era así como de verdad asimilaba los conocimientos, los conectaba entre sí y los fijaba. O sea, que preparando los exámenes aprendía muchísimo. Sin ese estudio para el examen no habría aprendido nada sólido ni tras las mejores clases de los mejores profesores.

Y, claro está, esa experiencia personal mía es, me parece, generalizable. Así que sostengo que, entre esos métodos de la enseñanza tradicional, debo hacer un lugar muy relevante a los exámenes, no como mera forma de evaluación de los alumnos, sino sobre todo como elemento capital para la buena formación. La preparación de los exámenes supone para el alumno un esfuerzo personal y un magnífico ejercicio de fijación y asimilación de ideas que le permite, además, condensar en un momento dado todas las explicaciones. Nada tan necesario y valioso como ese esfuerzo individual al final de cada etapa sin más ayuda que la soledad y la propia voluntad. Incluso partiendo del valor del estudio diario y de otros trabajos y lecturas, solo se dará fruto con ese esfuerzo final de recapitulación y asentamiento de ideas que entraña la preparación de un examen con el que, además, el alumno consigue una visión de conjunto y conecta lo que hasta entonces aparecía disperso.

Algunos profesores se quejan de que a los alumnos solo les preocupa aprobar (o sacar sobresaliente), no aprender. A mí me parece que es una actitud comprensible y que lo que debemos hacer los profesores es utilizar su deseo de aprobar para conseguir nuestro deseo de que aprendan. No me extenderé en el tipo de examen adecuado (oral, escrito, test...). Pero sí me atrevo a decir que creo que debe aspirar solo a reflejar la adquisición de conocimientos, no su puesta en práctica, no la conexión entre ellos. No me parece que un examen genere la situación adecuada para que los alumnos hagan ejercicios creativos de ninguna clase.

Otros dicen que con los exámenes lo que se consigue es transitorio, un conocimiento con fecha de caducidad: se atiborran de estudio unos días; se vomitan en el examen; y no queda nada. Bueno, hay, desde luego, quienes padecen esta especie de bulimia intelectual. Pero no creo que sea general ni incurable. Naturalmente que pasado algún tiempo no quedará todo en la mente del alumno. Pero sí quedará un poso profundo y útil. Ya que he hablado de vómitos y bulimia, digo en sentido contrario que, aunque se pierda buena parte, quedará algo esencial muy nutritivo.

En definitiva, en la enseñanza tradicional ocupaba un papel muy relevante el examen, no tanto como forma de evaluación, aunque eso apareciese como su objeto directo, sino como instrumento para lograr, en la preparación del examen, un verdadero aprendizaje. Aunque esto apareciese como un efecto secundario, era lo más valioso.

#### XIV

Una crítica habitual a la enseñanza tradicional del Derecho y a lo que en general se ha venido haciendo y se hace en las Facultades de Derecho es la de su predominio teórico y su escasa utilidad práctica. Es habitual oír a profesionales del Derecho decir que lo que les explicamos no se parece a la realidad y que no les fue útil. Y tales críticas no están muy distantes de las de algunos profesores. El mismo Alejandro Nieto, nada sospechoso de ser un mero práctico, dice: “En términos cuantitativos, la técnica de aplicación de las normas -manifestada en el estudio de <<casos prácticos>>- no llega al cinco por ciento de las horas lectivas que se imparten en nuestras Facultades de Derecho. Esta metodología docente habitual no parece demasiado útil, antes, al contrario; y solo puede explicarse por la inercia del pasado y porque el objetivo más extendido de los estudiantes es prepararse para unas oposiciones de técnica conceptista y memorística más que para el ejercicio de una profesión”. Retengamos esta idea: ese método que dedica tan poca atención a la aplicación es poco útil, no sirve para el ejercicio de una profesión.

Sin desmentir del todo este género de afirmaciones, yo no veo en ellas un motivo de crítica. Expondré sumariamente mis contraargumentos que son, por tanto, alegaciones en defensa de esa enseñanza tradicional frente a ese género de objeciones.

- Por lo pronto, diré lo que era y es evidente: no es que fuese una enseñanza que pretendiera ser práctica y no lo consiguiese. Es que no lo pretendía: no pretendía ser directa y prioritariamente práctica. Lo demuestra el hecho de que en los planes de estudios se incluían Filosofía del Derecho, Historia del Derecho y Derecho Romano, aunque ya no estuviese ni remotamente vigente. Esto solo es comprensible porque se aceptaba implícita pero inequívocamente que sus fines no era directamente prácticos. También lo demuestra la selección del profesorado que no se hacía ni se hace predominantemente entre prácticos del Derecho (jueces, abogados, notarios, funcionarios...) sino entre estudiosos (investigadores, si lo prefieren) del Derecho que podían y pueden no tener ninguna experiencia práctica. Si se aspirase a una enseñanza práctica, habría que afirmar que no seríamos nosotros (que no tenemos y ni tenemos por qué tener esa experiencia práctica) los docentes adecuados. Si lo somos es porque se parte de que la enseñanza del Derecho propia de las Facultades de Derecho no tiene por objetivo dar una formación directamente práctica.
- En las Facultades de Derecho no se enseñaba -y, según creo, hoy tampoco se debe enseñar- ninguna concreta profesión u oficio jurídico. Antes, quizá, podría haber dudas en tanto que la mera licenciatura en Derecho habilitaba directamente para ejercer la abogacía. Ahora, gracias a la obligatoriedad del máster de la abogacía, el equívoco se ha deshecho. Pero, al margen de ese dato secundario, la enseñanza tradicional de las Facultades de Derecho no aspiraba a enseñar una profesión, un oficio. Se enseñaba Derecho para dar una formación que, si acaso, sirviera para que, eventualmente, siempre completada con otra formación adicional, permitiera ejercer muy diversas y heterogéneas profesiones jurídicas (y, muchas veces, cada vez más, profesiones no propiamente jurídicas). Yo estoy persuadido de que debe seguir siendo así. Incluso ahora, con solo cuatro años de grado, hay más razones para que siga siendo así.

- El objetivo de aquella enseñanza tradicional era el conocimiento del Derecho, así, en abstracto; ni siquiera solo del Derecho positivo en un determinado momento. Y creo que así debe seguir siendo. Lo nuestro es el saber y el conocimiento como fin en sí mismo. Saber por saber, podría decirse. Y, por tanto, transmitir conocimiento del Derecho como fin en sí mismo, al margen de sus aplicaciones prácticas para unas u otras profesiones.
- Con nada de lo anterior se niega que el Derecho tiene una finalidad práctica, que el centro del Derecho es el problema y no el sistema ni afirmaciones similares que todos compartimos y que, desde luego, aceptaba la enseñanza tradicional. Pero la finalidad de aquella enseñanza era el puro conocimiento del Derecho, o sea, el conocimiento del ordenamiento jurídico (o de los ordenamientos jurídicos), utilizando la expresión en su significado más propio y no como el mero conjunto de normas de un determinado momento. Para ese conocimiento las teorías, los conceptos y las instituciones acuñados por la doctrina a lo largo del tiempo son imprescindibles. No digo que las teorías que se explicaban y las que debemos seguir explicando sean directamente útiles para resolver casos. Muchas veces lo son, pero otras veces no. Digo que las teorías que se debían explicar y que se deben seguir explicando son las que facilitan la comprensión de esa realidad que son los ordenamientos jurídicos. Y para esto son útiles. Útiles para conocer y comprender la realidad jurídica. Es más, no hay nada más útil que una buena teoría. Y si no sirve para eso -o sea, para conocer y comprender la realidad jurídica- es que es una mala teoría que, no ya es que no debamos explicar a nuestros alumnos, es que debemos desecharla por completo y a todos los efectos. Esto requiere una matización importante: debemos explicar conceptos y teorías, aunque no las compartamos, si son generalmente admitidas. Por ejemplo, tal vez a alguno de ustedes le parezca una paparrucha la teoría de las relaciones de sujeción especial o considere una falacia la distinción entre discrecionalidad, discrecionalidad técnica y conceptos jurídicos indeterminados. Pero, en tanto que hoy eso sigue siendo doctrina dominante y utilizada por los propios tribunales, no puede hurtarse a los alumnos. Esto, desde luego, no es forma correcta de hacer ciencia, pero sí, creo, de hacer docencia.
- Un alumno que ha asimilado los conocimientos transmitidos en esa enseñanza tradicional del Derecho pasa a la práctica con naturalidad. Tenemos muchos ejemplos entre nuestro compañeros y maestros más ilustres. Pero también entre los más modestos. Me serviré de mi propio caso, no como profesor que eventualmente hace incursiones a la práctica, sino como simple recién licenciado que en su momento (entre los 22 y los 25 años) ejerció la abogacía. Yo no sabía redactar ni la demanda más sencilla; tampoco cómo dirigirme a un juez. Por no saber, ni siquiera nadie me había enseñado en la carrera a “buscar en el Aranzadi”. Necesité un cierto aprendizaje que me dieron en el despacho en el que tuve la suerte de recalar. O sea, tuve que aprender el oficio de abogado, lo que solo hice a medias pues, cuando llevaba tres años, me dediqué en exclusiva a la Universidad. Pero puedo afirmar que aquel aprendizaje me resultó relativamente sencillo porque, modestia aparte, yo partía de unos conocimientos sólidos adquiridos en la licenciatura y que eran los que realmente me servían de base -

solo de base- para elaborar los escritos y los informes orales. Por experiencia propia, puedo decir que aquellos conocimientos que adquirí durante la carrera me permitieron pasar con naturalidad (aunque con esfuerzo) a la práctica y que de ninguna de las maneras tiene sentido hacer de ésta un mundo aparte. He oído a muchos decir que no aprendieron nada útil en la carrera, que cuando han aprendido ha sido después. Puede ser. Entre otras cosas porque, seguramente con acierto, no exigimos demasiado para aprobar a los alumnos. Pero sospecho que esos que dicen que no aprendieron nada en la carrera, tampoco han aprendido mucho después. Que, como se dice, lo que natura no da, Salamanca no lo presta. Pero para un estudiante normal, razonablemente atento y perspicaz, la formación que ofrece la enseñanza tradicional de las Facultades de Derecho es, no solo imprescindible, sino bastante para emprender el aprendizaje -el aprendizaje, no directamente el ejercicio- de las distintas profesiones jurídicas. Por lo demás, sin teoría, un práctico no será un práctico de nada, sino un mero “practicón”.

## XV

Una enmienda a la totalidad del mantenimiento de la enseñanza universitaria tradicional se podría basar en afirmar que los alumnos que recibimos ahora son muy distintos de los de hace solo unos años: que para ellos una imagen vale más que mil palabras; que son “nativos digitales” (yo no llego ni a la categoría de “inmigrantes digitales”); que la formación que han recibido en la enseñanza preuniversitaria es muy diferente a las de las generaciones anteriores (fijense que digo diferente, no peor, aunque cabe sospechar que es peor). Y que, por todo ello, nuestra enseñanza también debe ser diferente. Es verdad que su formación y mentalidad es muy diferente. Y es verdad que la enseñanza actual debe adaptarse en parte a ello. Pero mantengo que solo en parte y en una parte no sustancial. Porque lo que viene después del grado, aun con toda la revolución tecnológica, sigue requiriendo conocimientos teóricos básicos; porque en Derecho, que es el reino de las palabras y no de las imágenes, una palabra bien elegida sigue siendo más valiosa que mil imágenes; y porque, en definitiva, es mejor que los alumnos se vayan acomodando a todo esto durante la carrera en vez de tener que hacerlo después de golpe y porrazo.

Desde luego que eso exigirá esfuerzo de los alumnos: siempre es necesario el esfuerzo para aprender cualquier cosa; aprender es apasionante, pero muchas veces no placentero. Tal vez a nuestros actuales alumnos les suponga más esfuerzo que a los de otras épocas. Pero no se les debe ahorrar ese esfuerzo. Dicho muy elementalmente: les servimos mejor no siguiendo los métodos de enseñanza que previamente han recibido en su época preuniversitaria e imponiendo los métodos tradicionales de la Universidad que, por todo lo dicho, deben preservarse en lo esencial: mejorarse, retocarse..., pero mantenerse.