

Didáctica del Derecho del Trabajo

El Proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad

WILFREDO SANGUINETI RAYMOND*

RESUMEN

El presente artículo parte de entender que la formación de los futuros juristas no constituye una cuestión puramente técnica o de mercado, ya que de la orientación que se dé a la misma dependen, nada menos, que la calidad y el sentido futuros de la democracia y sus instituciones dentro de nuestra sociedad. En función de esta premisa, somete a la crítica el modelo mercantilista de formación legal que se viene imponiendo, sin demasiados cuestionamientos, al impulso del denominado Proceso de Bolonia, a la vez que desarrolla una propuesta alternativa de renovación de las formas tradicionales de enseñanza del Derecho, basada en la necesidad de adoptar una aproximación realista, axiológica y argumentativa al mismo, con especial atención a su proyección sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo.

PALABRAS CLAVE

Espacio europeo de Enseñanza Superior - Didáctica del Derecho del Trabajo - Formación legal.

Labor Law Didactics

The Bologna Process and the teaching of Labour Law: Problems and possibility

ABSTRACT

This article is the result of the consideration that the training of future jurists is not a purely technical or market related matter, since the orien-

* Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (USAL).

tation it is given will influence nothing less than the future quality and the direction taken by our democracy and its institutions within our society. Starting from this premise, the article makes a critique of the mercantilist model of legal training that has been gradually imposed without much questioning under the thrust of the so-called Bologna Process, at the same time developing an alternative proposal for renovating traditional ways of teaching Law, based on the need to adopt a realistic, axiological and argumentative approach to it, with special attention to its influence in the teaching of Labour Law.

KEYWORDS

European Higher Education Area - Teaching Labour Law - Legal training.

I. EL PROCESO DE BOLONIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL EEES:¹ RIESGO Y OPORTUNIDAD PARA LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Aunque el proceso de construcción del EEES tiene como antecedente la Declaración de La Sorbona, suscrita en mayo de 1998 por los ministros de educación de Francia; Alemania; Italia y el Reino Unido. El primer documento en el que se apuesta, de forma clara, por la construcción de un “área europea abierta a la educación superior” que “favorezca una movilidad y una cooperación más estrecha”, es la Declaración de Bolonia de junio de 1999, en la que participaron representantes educativos de 25 países del continente, cuando adquiere carta plena de naturaleza.

El objetivo fundamental de la Declaración de Bolonia, a la que no es posible atribuir carácter normativo, es promover la coordinación de las políticas educativas de los Estados suscriptores a efectos de “crear un espacio europeo de la enseñanza superior” en el entendimiento de que éste constituirá un “medio privilegiado para fomentar la movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos”, así como “el desarrollo global de nuestro continente”.

Es en función de este ambicioso propósito de aproximación de los distintos sistemas de enseñanza superior que esta Declaración procede

¹ N. E.: Espacio Europeo de Educación Superior.

a fijar un conjunto de objetivos específicos a alcanzar, “en cualquier caso antes de que finalice la primera década del nuevo milenio”, estos objetivos vinculados esencialmente con la “adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables” basado en “dos ciclos principales”: la “promoción de la movilidad” mediante la adopción, entre otras medidas, de “un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS”, que sea capaz de favorecerla, o la promoción de la cooperación europea “en materia de aseguramiento de la calidad”; “la elaboración de los programas de estudios”; “los programas de movilidad”; etc.

Como puede apreciarse, la fijación de objetivos o la consecución de resultados en el plano de la pedagogía o la didáctica *stricto sensu* no forma parte de los propósitos fundacionales del Proceso de Bolonia, que centra más bien su atención en los requerimientos institucionales y organizativos del proceso de convergencia de los sistemas de enseñanza superior de los países europeos. La propia referencia a la necesidad de construir un “sistema de créditos” se entiende que común, es hecha en tanto se considera que constituirá un “medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes”, teniendo además la alusión al “sistema ECTS” carácter puramente ilustrativo de una de las posibilidades existentes.

Estos propósitos, como se ha dicho de carácter más institucional que pedagógico, se verían, no obstante, rápidamente complementados por la fijación, ya durante la fase de construcción del EEES propiamente dicha, por la incorporación de otros, en principio de índole instrumental, que han acabado por dotar al mismo de un determinado sesgo o perfil también desde el punto de vista pedagógico.

1. DEL FOMENTO DE LA APROXIMACIÓN ADMINISTRATIVA A LA IMPOSICIÓN DE LA RECONVERSIÓN PEDAGÓGICA

El punto de partida de ese proceso de transformación se encuentra en la adopción, a los fines de facilitar la homologación de los títulos y la movilidad de los estudiantes, del denominado sistema ECTS.²

Como señala la Exposición de Motivos del Real Decreto 1125/2003, de 5 septiembre, por el que se introduce en España dicho sistema, la

² N. E.: *European Credit Transfer System*.

incorporación de esta nueva medida del haber académico, a través de la cual se pasa a prestar atención a la cantidad de trabajo requerida para la consecución de los objetivos de los programas de estudios en vez de a las horas de clase, además de exigir una reformulación “de la organización del currículo de la educación superior”, comporta también, de forma refleja, la adopción de “un nuevo modelo educativo” basado en el trabajo del estudiante, el cual ha de orientar “las metodologías docentes, centrándolas en el aprendizaje” de los mismos en vez de en la mera transmisión del mensaje docente.

La puesta en marcha de una medida, en principio puramente administrativa, termina de tal modo por dar lugar, seguramente debido a las diferencias de partida entre nuestros modelos docentes y los imperantes en buena parte del resto de países europeos, a exigencias en el plano pedagógico de suficiente intensidad como para ser consideradas representativas de un verdadero giro copernicano en la materia, al menos en España.

Esta necesaria reorientación hacia el estudiante y su aprendizaje de los sistemas docentes vigentes en la Universidad se ha visto acompañada por la recepción de una determinada concepción acerca de los objetivos a alcanzar a través de la formación universitaria de decisivas consecuencias en lo que a la orientación del modelo pedagógico en ciernes se refiere.

En efecto, la consideración del fomento de “la empleabilidad de los ciudadanos” como uno de los objetivos que impulsan la creación del EEES, según se lee de forma coincidente en las Declaraciones de La Sorbona y Bolonia, ha conducido a sus impulsores a variar el enfoque tradicional en torno a los propósitos de la enseñanza superior, mediante la adopción de los esquemas pedagógicos de la denominada “formación basada en competencias”.

De acuerdo con este planteamiento, cuyo origen hay que buscarlo en el ámbito de la formación profesional, desde el que se pretende extenderlo a la Universidad a través de desarrollos como el del Proyecto *Tuning* (véase [en línea] <www.tuning.unideusto.org.tuningen>), el papel protagónico reconocido, hasta ahora, a la adquisición de saberes o conocimientos ha de ser ocupado por la obtención de destrezas o habili-

dades vinculadas con el desarrollo de las funciones que los alumnos tendrían que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en el ámbito de su profesión (Blanco Blanco, 2008: pp. 32 y 34). Es decir, de competencias de orden profesional.

Expresión de esta nueva filosofía pedagógica es, en España, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en la medida en que éste, además de señalar como uno de los objetivos de la “nueva organización de las enseñanzas” que establece el de incrementar “la empleabilidad de los titulados”, indica que los nuevos planes de estudios habrán de “tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”, debiéndose además “hacer énfasis” a la hora de su impartición “en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

No estamos, en consecuencia, ante el mero propósito, sin duda, loable, de favorecer una aproximación institucional entre los distintos sistemas universitarios europeos. El Proceso de Bolonia supone también un intento de reconversión de éstos desde el punto de vista de sus objetivos y sus métodos de actuación, guiado por el deliberado propósito de ponerlos al servicio de las exigencias del mercado de trabajo y la competitividad de la economía europea.

2. LOS RIESGOS DEL NUEVO ENFOQUE INSTRUMENTAL

Por sorprendente que parezca, este llamativo giro de la orientación de la enseñanza superior hacia el aprendizaje, entendido éste como adquisición de competencias o destrezas útiles para el ejercicio de una determinada profesión, ha tenido la virtualidad de cerrar en falso el debate sobre los problemas de la Universidad en España (Gimeno Sacristán, 2008-A: p. 12). Y es que, de acuerdo con los planteamientos inspiradores de la reforma, la solución de todos ellos no parece pasar ya por la superación de los déficits estructurales que los generan sino, sencillamente, por la elección de los programas y métodos docentes adecuados para favorecer la futura inserción laboral de los estudiantes.

Nos encontramos así, como se ha apuntado, ante “un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que

domina actualmente en la enseñanza"; a través del cual se da lugar a una especie de "fin de la historia" en lo que al debate sobre la reforma de la Universidad española se refiere (Gimeno Sacristán, 2008-A: pp. 12-13 y 2008-B: pp. 39-40).

Dicho programa de cambios no está exento de riesgos, y además de no poca magnitud, para la Universidad española, como se podrá apreciar a continuación.

A. *EL EMPOBRECIMIENTO DE LA FORMACIÓN*

Es evidente que la no disimulada mentalidad "utilitarista" (Gimeno Sacristán, 2008-B: p. 16) o "instrumental" (Blanco Blanco, 2008: p. 57) que subyace y anima el proceso de reforma favorece un empobrecimiento de la formación universitaria.

El proyecto de una formación intelectual crítica, creativa y transformadora, como debería ser la que se imparte en los centros de educación superior, termina por someterse a los principios e intereses del mercado (Blanco Blanco, *op. cit.*, p. 57) y las exigencias de la competencia de la Unión Europea respecto de las economías más poderosas del planeta (Gimeno Sacristán, 2008-B: p. 31), al tener que seleccionarse ahora los aprendizajes, no en función de su aptitud para favorecer el desarrollo de esa capacidad crítica, creativa y transformadora de la realidad, sino "por su contribución a la productividad económica" (Angulo Rasco, 2008: p. 191). Todo se circunscribe, en este sentido, a determinar "si el perfil es adecuado" y "se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo". La educación superior se transforma, así pues, como se ha apuntado, en "algo enteramente instrumental" (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

Naturalmente, una cosa es que entre las inquietudes y referencias de los estudios universitarios ocupen un lugar relevante el mundo del trabajo y el de las profesiones y otra, muy distinta, que la Universidad sea, enteramente, como ese mundo demanda (Gimeno Sacristán, 2008: p. 30).

B. *LA DEFORMACIÓN DEL MENSAJE Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES*

Como se ha señalado ya, este enfoque surge en el ámbito de la formación profesional como resultado de la decisión de aplicar a la misma el

conocimiento organizacional derivado de la denominada gestión científica del comportamiento de base taylorista (Torres Santomé, 2008: p. 149). Si se ha extendido hasta alcanzar el grado de influencia que hoy le reconocemos y llegado a impregnar de forma tan relevante las concepciones imperantes sobre la orientación y los fines de enseñanza superior es, sin embargo, debido a que se encuentra entrelazado y es expresión de un proceso mucho más político, de “mercantilización de la educación”, el cual viene siendo impulsado por los principales organismos internacionales, especialmente de carácter económico (la OCDE;³ el Banco Mundial; el Fondo Monetario Internacional; la Organización Internacional del Comercio) desde, al menos, los años 80 (Angulo Rasco, 2008: p. 187 y Torres Santomé, 2008: pp. 168-169).

Esta apenas disimulada “nueva racionalidad economicista” que impregna ahora el discurso sobre la enseñanza superior es capaz de favorecer una doble deformación del mensaje y la práctica docentes de muy negativas consecuencias (véase Torres Santomé, 2008: p. 169).

a) LA SOBREALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA SOBRE LOS CONTENIDOS

La primera de tales deformaciones está constituida por la sobrevaloración de la importancia de la didáctica frente a los contenidos que el enfoque antes referido es capaz de fomentar.

En efecto, el hecho de que sea más relevante dentro del nuevo diseño de los planes de estudios la adquisición de destrezas y habilidades que la de saberes impulsa de forma natural a los docentes a centrar la atención en el diseño de los instrumentos didácticos más idóneos para favorecer esa adquisición, concediéndole prioridad sobre los contenidos propios de la materia que imparten. El discurso pedagógico toma así la delantera frente a la reflexión de carácter disciplinar y termina por convertirse en “autorreferencial” (García Amado, 2009: p. 44).

El riesgo que ello conlleva es evidente: que el buen profesor termine siendo aquel que domina las técnicas de enseñanza, aunque sólo conozca de manera superficial lo que enseña. Es decir, como se ha apuntado con ironía, “el que enseña a aprender, pero sólo ha aprendido a enseñar”

³ N.E: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

(García Amado, *loc. cit.*). De allí que se haya afirmado que “uno de los peligros mayores del lenguaje de las competencias es el de promover únicamente la mejora de las metodologías didácticas” (Torres Santomé, 2008: p. 169).

b) LA HIPERTROFIA DE LA FORMACIÓN “PRÁCTICA” EN MENOS CABO DE LA ENSEÑANZA “TEÓRICA”

A lo anterior se añade la evidente hipertrofia de la importancia de la formación práctica frente a la formación teórica que dicho discurso alienta de forma igualmente implícita.

El hecho de que las habilidades y destrezas a adquirir sean aquellas vinculadas con el futuro ejercicio profesional de los estudiantes conduce aquí, como por lo demás venimos advirtiendo cotidianamente, a “una exaltación de la experiencia y la práctica contraponiéndola a la teoría”, que pasa a ser considerada ahora escasamente útil e incluso “poco fiable” (Torres Santomé, *loc. cit.*).

Esta “hipertrofia de la práctica”, como se la ha denominado, contribuye a desalentar la preocupación del profesorado por revisar y contrastar sus marcos teóricos y lo induce además a prestar atención únicamente a “lo que tiene aplicación práctica” y “se liga a las necesidades del mercado” en desmedro de aquel conocimiento que, pese a no ser demandado por el sistema económico, puede ser útil para mejorar la sociedad y el mundo en el que vivimos (Torres Santomé, *loc. cit.*).

Lo más importante de todo, no obstante, es que de tal modo se olvida que la aplicación práctica de cualquier ciencia solamente es posible desde el conocimiento de sus fundamentos. Y que la transmisión de dicho conocimiento constituye la misión esencial de la Universidad.

Como se ha apuntado en relación con la ciencia jurídica, resulta “más que dudoso que el aprendizaje de ‘destrezas, competencias y habilidades’ sea posible si no se han comprendido los fundamentos antiguos de las instituciones actuales, las razones de su evolución y los argumentos por los cuales hoy se configuran de una determinada manera y, quizás, mañana de otra”. Anteponer la enseñanza de las técnicas al estudio de la ciencia misma “imposibilita”, por ello, “entender el estado de una ciencia en cualquier fase de su evolución” (De Carreras,

2009: p. 10). Y, con ello, la propia adquisición de las competencias vinculadas con su futura aplicación.

C. LA DESVIRTUACIÓN DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Por lo demás, el planteamiento de los objetivos de la formación universitaria que se pretende imponer a partir de los esquemas de la, tantas veces aludida, formación a través de competencias se ve contradicho, y además de manera frontal, por los resultados de la investigación más reciente en torno a la naturaleza y las formas de adquisición del denominado “conocimiento experto”.

En efecto, tales estudios ponen de manifiesto que los problemas a los que suelen enfrentarse en su actividad diaria los profesionales no son problemas claramente delimitados y estructurados, para los que baste la aplicación de modelos formales aprendidos previamente. Antes bien, se trata de “situaciones generalmente inciertas y problemas no estructurados” (Angulo Rasco, 2008: p. 198).

Naturalmente, el modo en el que los profesionales resuelven esa clase de problemas no es uno que se adapte a un esquema previamente delimitado, expresión de una manera técnico-mecanicista de entender la relación entre teoría y práctica, sino que constituye el “fruto del diálogo entre el conocimiento adquirido durante la formación del profesional y la propia realidad sobre la que actúa o sobre la que se tiene que tomar decisiones” (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

El conocimiento experto es, por ello, un “conocimiento en la acción”, para el que tiene un valor decisivo la experiencia en la solución de problemas reales adquirida a través de la práctica profesional. Una experiencia cuya riqueza, diversidad y complejidad, como es evidente, no puede ser replicada ni aprendida en la Universidad. Como se ha señalado con particular acierto: “se aprende de la experiencia. No se aprende la experiencia” (Castillo Freyre y Vásquez Kunze, 2009: p. 89).

Pues bien, si lo anterior es correcto, habrá que admitir que la Universidad ni tiene, ni puede formar “profesionales competentes”, ya que ésa es una formación que se ha de llevar a cabo en el ejercicio mismo de la profesión. Lo que puede y debe hacer la Universidad es, en cambio, crear las condiciones, mediante el ofrecimiento de una formación ade-

cuada, para que los estudiantes puedan convertirse en el futuro en profesionales conscientes y responsables y lleguen a ejercer su profesión de una manera competente (Angulo Rasco, *loc. cit.*).

Se trata, en consecuencia, de una filosofía pedagógica y un planteamiento docente que no sólo pueden ser cuestionados desde el terreno de los principios, dado su manifiesto economicismo y vocación instrumental, sino también desde la óptica de la presunta efectividad práctica de sus propuestas que para nada garantizan la consecución de los objetivos que impulsan su aplicación. Antes bien, el resultado puede ser doblemente negativo: ni una “formación teórica” seria y rigurosa, ni una “formación práctica” capaz de permitir un desempeño profesional adecuado en el futuro.

3. A PESAR DE TODO, UNA OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO

De todas formas, la puesta en marcha del Proceso de Bolonia no sólo conlleva riesgos para la Universidad española. Para empezar porque la colocación del aprendizaje del alumno en el primer plano que se produce como consecuencia de la adopción del sistema de créditos ECTS es capaz de favorecer la tantas veces postergada e indispensable renovación de los métodos y las prácticas docentes en ella imperantes. Bolonia aporta, en este sentido, como se ha apuntado con una cierta dosis de voluntarismo y algo de exageración, “la enorme ventaja de librarnos en enseñanza reducida a la lección magistral” (Sotelo, 2009). O, en todo caso, de poner en cuestión este modelo de enseñanza.

No estoy seguro de que pueda firmarse, como se ha hecho, que nuestras universidades “no han sido más que escuelas preparatorias en las que se aprendía a memorizar los temas que luego se recitan en las oposiciones” (Sotelo, *loc. cit.*). No obstante, el hecho mismo de que la puesta en marcha de una medida de aproximación en principio puramente administrativa, como en la dirigida a homologar las fórmulas de cómputo del haber académico vigentes en España con las imperantes en la mayor parte de los países de nuestro entorno, haya sido valorada por nuestras autoridades educativas, conforme ha quedado dicho, como portadora de un “nuevo modelo educativo”, nos alerta sobre el enorme desfase en

el que se debatía la Universidad española en lo que al planteamiento de sus objetivos y fórmulas docentes se refiere.

Ésta es, sin duda, la apuesta más interesante y a la vez más arriesgada del EEES por lo que atiene a la Universidad española: favorecer una renovación profunda de las enseñanzas, que ponga fin al imperio de modelos educativos que han terminado por convertirlas en “un proceso recitativo y monótono”, incapaz de promover la iniciativa y la capacidad de razonar por sí mismos de los estudiantes (Angulo Rasco, 2008: p. 197).

A. EL NECESARIO VIRAJE DE LA ENSEÑANZA HACIA EL APRENDIZAJE

Este viraje hacia modelos de formación centrados en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, en vez de en la enseñanza y el sujeto que enseña, resulta indispensable si se quiere estar en condiciones de afrontar los desafíos que plantea a la enseñanza superior la sociedad de la información y del conocimiento en la que vivimos.

Durante mucho tiempo la enseñanza universitaria ha tenido por cometido esencial la preparación de los estudiantes para la ejecución de una serie de funciones tipo a realizar en el marco de situaciones relativamente estables. La velocidad actual del cambio en el terreno de la ciencia y de las tecnologías, la cada vez más ingente acumulación de conocimientos y experiencias alcanzados en cada área de conocimiento, así como las profundas transformaciones sociales, económicas y políticas actualmente en curso, han terminado por poner en cuestión esta concepción, basada en “la adquisición, en la edad juvenil, de un bagaje técnico suficiente para toda la existencia” (Valverde Martínez, 1991: p. 237).

En un contexto como éste no es posible ya confundir el conocimiento con la sola acumulación de saberes previamente elaborados por otros. Para hacer frente a un mundo lleno de incertidumbres y en constante transformación es preciso que la enseñanza superior aporte a los estudiantes modelos mentales, métodos de trabajo y teorías contrastadas que les permitan, tanto aproximarse al ingente volumen de información que actualmente se encuentra a su disposición con el fin de seleccionarla, organizarla y transformarla por sí mismos en nuevos conocimientos, como

aplicar de forma autónoma estos nuevos conocimientos a situaciones y contextos inéditos, diversos y en continua evolución (Pérez Gómez, 2008: pp. 62 y 88).

Lo anterior exige, naturalmente, una formación distinta de la tradicional que sea capaz de favorecer el desarrollo de capacidades de aprendizaje de orden superior que permitan a los individuos “autorregular el propio aprendizaje” con el fin de “afrentar los retos de un contexto tan abierto, cambiante e incierto” (Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 63).

Ésta es una aproximación que, como se ha dejado dicho, no resulta posible sin el conocimiento serio y riguroso de los fundamentos de las distintas disciplinas académicas y científicas que se encuentran en la base y sustentan el ejercicio de cada profesión, ya que sólo ese conocimiento es capaz de aportar los antes referidos esquemas de pensamiento que permitan al futuro profesional enfrentarse de manera creativa a una realidad en constante mutación.

Si quiere ser eficaz, no obstante, la transmisión de ese conocimiento no puede estar basada en la mera presentación pasiva y acrítica de los contenidos de la materia que se imparte. Antes bien, como se ha dejado apuntado, ha de ser una que permita a quien aprende comprender y reproducir los procesos que en su momento hicieron posible la adquisición de los conocimientos que se enseñan (Finkel, 2008: especialmente pp. 80-84). Es decir, no sólo las bases conceptuales de un área del saber, sino la manera como se accede dentro de ella al conocimiento. O, expresado con una frase que ha hecho fortuna: “aprender”, también, “cómo aprender” (Pérez Gómez, 2008: p. 63).

Naturalmente, la transmisión de esta clase de conocimiento, que no es sólo conceptual sino también metodológico, sólo es posible a partir de un replanteamiento profundo de las fórmulas tradicionales de enseñanza vigentes en la Universidad como la que se encuentra en la base del proyecto de construcción del EEES.

Lo que ocurre es que, frente al entusiasmo vacío por la renovación didáctica sin más en el que parecemos estar inmersos, dicho replanteamiento deberá estar precedido y verse guiado por otro proceso previo de reflexión disciplinar, dirigido a definir de forma clara los objetivos que, en un contexto como el actual, pretendemos con la enseñanza de

cada materia. Y no perder de vista, además, la importancia que, en todo caso, posee, como no me cansaré de reiterar, la comprensión de los fundamentos nucleares de la materia que se imparte y los métodos a través de los cuales es posible aproximarse al conocimiento dentro de ella.

B. LA PROMOCIÓN DE UN SABER METODOLÓGICO Y NO SÓLO CONCEPTUAL

Por lo demás, que el saber que es necesario transmitir sea uno cargado de un importante componente metodológico nos alerta acerca de la importancia de que las técnicas instrumentales o herramientas didácticas a las que se recurra sean de tal naturaleza que permitan, no sólo la adquisición de conocimientos, sino su “movilización” (Blanco Blanco, 2008: p. 40). Técnicas, seguramente, activas y participativas, centradas en el aprendizaje más que en la mera docencia, como ha venido ocurriendo hasta ahora, que permitan desarrollar, desde el diálogo necesariamente disciplinar, “una pedagogía de la pregunta y no sólo de la respuesta” (Martín Pérez, 2007: p. 53).

La anterior es una perspectiva de acercamiento al mensaje docente que se ve favorecida también por el Proceso de Bolonia. Más allá de la orientación marcadamente mercantilista y profesionalizante se le ha querido imprimir, lo cierto es que la recepción del discurso de la “formación por competencias” tiene, al menos, la innegable virtud de recordarnos la importancia que tiene dentro de la formación universitaria la adquisición de la capacidad de servirse de los conocimientos para enfrentarse a problemas y situaciones nuevas y adoptar decisiones adecuadas.

La satisfacción de esta necesidad discurre, sin embargo, por caminos no coincidentes con aquellos que parecen venir especialmente alentados por el Proceso de Bolonia, según el discurso pedagógico dominante.

En efecto, para conseguir esa amalgama entre saber conceptual y metodológico que dote a los estudiantes de herramientas adecuadas para un correcto ejercicio profesional en el futuro, no parece que sea el camino más adecuado contraponer la enseñanza práctica a la teórica, exaltando aquélla y evaluando ésta, ni tampoco concebir la primera como una dirigida especialmente al aprendizaje de habilidades o destrezas de índole estrictamente profesional. Antes bien, el cometido de la enseñanza práctica deberá ser, a la vez, más modesto y más ambicioso.

Más modesto, en la medida en que no deberá buscar, ni sustituir a la enseñanza teórica, ni operar como una suerte de imposible escenario de simulación del posterior ejercicio profesional de los estudiantes. Frente a ambas pretensiones, como se ha apuntado ya de imposible o no deseable realización, parece más adecuado y realista entender que la enseñanza práctica habrá de tener como función esencial “poner en movimiento” las categorías conceptuales nucleares de la disciplina que se estudia, favoreciendo una comprensión profunda de sus fundamentos y desarrollando en el estudiante la capacidad de servirse de ellos para comprender e interpretar la realidad, construyendo por sí mismo conocimientos, así como para aplicarlos con éxito para la solución de problemas y situaciones caracterizadas por su diversidad y complejidad. Un cometido, en el fondo, más ambicioso que el anterior y que exige del profesorado un esfuerzo de formación y reflexión muy singular.

4. *EL FUTURO NO ESTÁ ESCRITO*

Como conclusión de todo lo dicho hasta el momento puede afirmarse que el Proceso de Bolonia representa para la Universidad española, simultáneamente, un riesgo y una oportunidad.

El riesgo es el de que, al socaire del mismo, terminen por imponerse en nuestro sistema universitario “concepciones mercantilistas” y “estrategias poco rigurosas” (Angulo Rasco, 2008: p. 202) como las que han sido reiteradamente denunciadas en las páginas precedentes.

Este destino, empero, no está escrito, sino que su plasmación depende de que los docentes asumamos pasiva y acríticamente esta clase de planteamientos, desechando otras opciones pedagógicas, seguramente más plausibles y adaptadas al que debe ser el papel de la Universidad en el siglo XXI, a las que se encuentra igualmente abierto el proceso de construcción del EEES.

Es desde esta perspectiva que Bolonia representa para la Universidad española también una oportunidad. La oportunidad de que los resortes del cambio que han sido puestos en marcha y el giro de la enseñanza al aprendizaje que se propugna se conviertan en el revulsivo que la misma necesita para poner fin a las inercias del pasado e inicie el proceso de renovación docente y pedagógica al que se encuentra, inevitablemente,

abocada si quiere seguir cumpliendo en el futuro su insustituible misión al servicio de nuestra sociedad.

Que sea así depende, en última instancia, de nosotros los docentes. De que asumamos de manera crítica y creativa los desafíos impuestos por el nuevo marco legal, no resignándonos a recoger y aplicar sin más sus desviaciones más cuestionables y aprovechando la oportunidad para construir, desde la reflexión y la autocrítica, nuevos modos de transmitir nuestro mensaje, adaptados a los requerimientos de una sociedad en constante transformación.

II. MÁS ALLÁ DEL “DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS”: LA NECESARIA RENOVACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS

La puesta en marcha del Proceso de Bolonia, con su énfasis en la necesidad de trasladar el eje de la formación de la docencia al aprendizaje y prestar una atención destacada a la dimensión aplicativa de los conocimientos que se adquieren, en consonancia con las exigencias de una formación superior adaptada a las necesidades del siglo en el que vivimos, ha contribuido de forma decisiva a poner definitivamente en crisis las prácticas y los métodos docentes tradicionalmente imperantes en la Universidad española, abriendo de tal modo el camino a su necesaria renovación.

Desde este punto de vista, la construcción del EEES supone una oportunidad de primer orden para repensar también las fórmulas con las que se ha venido llevando a cabo en nuestras facultades de Derecho la enseñanza de las distintas disciplinas jurídicas. Y entre ellas, naturalmente, el Derecho del Trabajo.

Éste es un camino que, en principio, debió iniciarse con la preparación del Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, patrocinado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en cuya elaboración participaron representantes de nueve facultades de Derecho españolas, aunque contando con el aval de un total de cincuenta.

Dicho documento, disponible en su versión completa en la dirección electrónica <www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf>, sin embargo, se encuentra decisivamente condicionado por los requisitos y exigencias de carácter formal y metodológico impuestas

por la entidad que promovió su elaboración. Y, por tanto, se conforma con llevar a cabo, de forma sucesiva, un inventario de los distintos sistemas de organización docente de los estudios de Derecho vigentes en los países europeos y una sistematización de la información disponible sobre la inserción laboral de los titulados en Derecho y las competencias y perfiles profesionales más demandados y valorados por quienes se dedican a su ejercicio para proponer a continuación, como “conclusiones generales”, únicamente unos vagos criterios generales sobre la organización de los estudios de Derecho (en particular, que el Título de Grado tenga un “contenido generalista”, reservándose la formación para el ejercicio de las “profesiones jurídicas en el sentido fuerte”, como las de juez, fiscal notario o abogado, a un título de Máster, según se lee en la p. 239) y una tímida referencia a “la necesaria renovación metodológica” de la formación de los futuros juristas (que se “potencie más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas: comprensión de textos jurídicos, redacción de todo tipo de documentos jurídicos, exposición oral y en público, debate en profundidad de argumentos jurídicos, etc.” y se preste “mayor atención a los aspectos prácticos de la enseñanza”, conforme se afirma en la p. 240).

Así concebido y redactado, el mencionado Libro Blanco proporciona, sin duda, información de gran interés, tanto sobre los distintos modelos de formación legal vigentes en Europa, como sobre aquellas habilidades o destrezas que quienes se dedican al ejercicio del Derecho consideran más útiles para el buen desempeño de su actividad.

No obstante, elude por completo cualquier reflexión sobre la función social de los estudios de Derecho y los resultados que con su enseñanza han de perseguirse en un momento como el actual. Asimismo, huye de formular consideración alguna sobre la naturaleza del objeto de dicha formación y las singulares técnicas y procedimientos que pueden ser considerados más idóneos para hacer posible su aprehensión y posterior aplicación a la solución de problemas concretos a la hora del ejercicio profesional.

La solución de todos los déficits de la formación que se imparte en nuestras facultades jurídicas parece pasar, así pues, sencillamente, por trasladar a España el sistema de organización de los planes de estudios imperante en los países de nuestro entorno y por poner el énfasis en la

adquisición de las habilidades prácticas más demandadas por el mundo de las profesiones jurídicas.

Es obvio para quien esto escribe que semejante visión nihilista e instrumental de lo que debe ser la formación jurídica de nivel superior no está en condiciones, ni de situar a los futuros juristas a la altura de los desafíos que plantea una sociedad dinámica y compleja como la actual, ni de garantizarles un eficaz ejercicio profesional cuando les llegue el momento de salir de las aulas.

En realidad, la consecución de ambos objetivos, sin duda insustituibles, sólo resulta posible, como ha quedado dicho, a partir de un proceso previo de reflexión, de naturaleza evidentemente disciplinar, tanto sobre la función social de las enseñanzas jurídicas y el consiguiente perfil formativo que con ellas debe pretenderse, como respecto de la peculiar textura de la ciencia jurídica y el instrumental docente y didáctico del que, en consecuencia, es preciso servirse para conseguir un desenvolvimiento profesional coherente con tales objetivos.

Una y otra cuestión serán, por ello, abordadas a continuación de forma sucesiva, prestando atención, en ambos casos, a la problemática planteada por la enseñanza y el conocimiento del Derecho en general, de los que la enseñanza y el conocimiento del Derecho del Trabajo, por más singulares y relevantes que nos parezcan, no son sino una manifestación particular, que como tal sólo puede ser abordada de forma adecuada en el marco y a partir de dicha reflexión de conjunto.

1. LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS JURISTAS: UNA CUESTIÓN POLÍTICA Y NO PURAMENTE MERCANTIL

Una de las más llamativas y a la vez cuestionables derivaciones del proceso de construcción del EEES está constituida por la lógica utilitarista e instrumental que, como se ha dejado apuntado, anima la reformulación de los planes de estudios y los métodos docentes que se propugna. Unos y otros “deben”, según sus defensores, “coincidir” o, en todo caso, “ajustarse lo más posible” a lo “que demanden los empleadores o el sector profesional donde vayan a colocarse” quienes cursan los correspondientes estudios (Goñi Rodríguez de Almeida, 2009: p. 104), teniendo cual-

quier otra consideración que subordinarse a ésta, que representa el valor fundamental que ha de orientar la enseñanza en la Universidad.

La anterior es, dicho sea desde un inicio, una deformación que resulta especialmente grave tratándose de la enseñanza del Derecho. En el caso de ésta, la cuestión de la definición del perfil o la orientación de los estudios no es una exclusivamente técnica. Esto es así en la medida en que la formación que se imparte en las facultades de Derecho contribuye de forma decisiva a la formación de la cultura legal imperante dentro de cualquier sociedad. Es decir, condiciona en gran medida la idea del Derecho que manejan los operadores jurídicos, la cual se refleja luego, a través de su práctica, en la dinámica de las instituciones y en el sentido que se atribuye dentro de ella a los derechos y a los valores que los sustentan (véase Gonzales Mantilla, 2010: pp. 285-289).

La decisión que se adopte sobre el tipo de formación jurídica a impartir tiene, así pues, enormes implicaciones sociales y políticas, en la medida en que está en condiciones de fortalecer o debilitar la posición que ocupan los derechos, la justicia y los valores constitucionales. De allí que pueda afirmarse sin incurrir en exageración que la formación legal tiene un innegable carácter político y cumple una función decisiva en el diseño y la determinación del sentido de la democracia como un todo (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 287).

Desde esta perspectiva, que enlaza nada menos que con los valores nucleares que sustenta nuestro modelo de sociedad, resulta más que cuestionable la “economización” de los estudios de Derecho, en palabras de Baldus (2009: p. 14), que se viene promoviendo bajo el paraguas del Proceso de Bolonia, así como la pretensión, directamente derivada de ella, de vincular la formación de los operadores jurídicos del mañana a la adquisición de habilidades, destrezas o competencias vinculadas con el futuro ejercicio profesional de los estudiantes, de forma tal que éstas son consideradas como fines en sí mismas, al margen de los valores por ellas comprometidos o incluso por encima de los mismos (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 287).

Una pretensión de la que es expresión, como se ha apuntado, el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, desde el cual se ha trasladado luego, más allá de los matices, a los planes de estudios de la mayor

parte de nuestras facultades de Derecho, impulsada por la necesidad de que todos han tenido que pasar por el rigor del sistema de acreditaciones de la ANECA, celoso guardián, a través de meticulosos protocolos a los que todas las propuestas han de someterse, de la ortodoxia en la aplicación del nuevo credo académico.

Es cierto que la oferta de las facultades de Derecho no puede prescindir de las demandas ciudadanas. Pero esto no supone que deba equipararse la formación que en ellas se ofrece a un bien de consumo privado, sometido sin más a la lógica de la oferta y la demanda. De este modo, como es obvio, los valores públicos comprometidos en esta actividad terminan por diluirse y subordinarse, de manera notoriamente inaceptable, frente a los requerimientos contingentes del mercado (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, pp. 301-302).

Frente a este peligroso y empobrecedor seguidismo de orden mercantil, parece claro que la educación de los futuros operadores jurídicos no puede contentarse con intentar reproducir los esquemas de ejercicio profesional más usuales y demandados, sino que ha de plantearse la necesidad de cumplir una función transformadora de la realidad. Y, por tanto, antes que someterse a la lógica determinista del mercado, ha de responder críticamente a sus exigencias (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 305), intentando establecer un equilibrio entre éstas y las necesidades derivadas de la atención de los valores superiores en ella comprometidos.

La enseñanza del Derecho no puede, en consecuencia, tener como objetivo fundamental la adquisición de competencias, habilidades o destrezas legales previamente delimitadas en consulta con los sectores profesionales implicados, con la consiguiente relegación del conocimiento del mismo al rol de puro y simple insumo para su ejecución. Y la más absoluta falta de atención, claro está, a los problemas sociales y políticos que subyacen a la construcción y aplicación de las soluciones jurídicas, así como al complejo mundo de principios y valores que les sirven de sustento.

Este planteamiento docente añade a su ya apuntada incapacidad, tanto para favorecer un dominio adecuado de las disciplinas que se estudian como para garantizar en el futuro un ejercicio profesional satisfactorio, el inconveniente adicional de plantearse como objetivo fundamental la

reproducción de lo que la práctica profesional es, con abstracción de cualquier consideración sobre lo que esa práctica debería ser (véase Blanco Blanco, 2008: p. 57).

La consideración de esta dimensión crítica y valorativa es esencial tratándose de una disciplina prescriptiva, perteneciente, si se nos autoriza la expresión, al mundo del debe ser, como es el Derecho.

Dada su naturaleza, la formación legal debe permitir a los futuros operadores jurídicos hacer frente a los problemas derivados del ejercicio profesional en sus distintas dimensiones, ciertamente con las habilidades o destrezas necesarias, pero también con conocimientos suficientes, así como con conciencia de su articulación con: a) la realidad social en la que las normas se insertan y b) los fines y valores a cuyo cumplimiento se orienta el sistema jurídico en el que operan (véase Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 305, con especial referencia a “los valores de la democracia como un todo”).

Sólo así será posible favorecer la construcción de espacios de ejercicio profesional, a la vez que eficientes desde el punto de vista técnico, coherentes con los valores democráticos y constitucionales y adaptados, además, a aquello que la sociedad, y no sólo el mercado, demanda.

Lo contrario supone, en cambio, un empobrecimiento manifiesto de la formación de los futuros juristas, en cuyas negativas consecuencias para el funcionamiento de las instituciones y el propio sistema democrático no es preciso extenderse.

Baste con señalar que privilegiar la técnica sobre el conocimiento, como a fin de cuentas se postula, conduce, como se ha denunciado, a la formación de meros “técnicos en Derecho”, dotados de un “mínimo de conocimientos” y un “máximo de habilidades”, cuyo futuro desenvolvimiento con arreglo a las exigencias de la ética profesional y los valores constitucionales plantea dudas más que fundadas. Simples “tinterillos”, por utilizar la despectiva denominación que ha hecho fortuna en uno de los países de nuestro entorno cultural americano (así, Castillo Freyre y Vásquez Kunze, 2009: pp. 88-89, los cuales se preguntan por la “calidad moral” de un profesional del Derecho “cuya concepción” de lo que debe ser su rol “es simplemente ser ducho en habilidades jurídicas”).

La consideración de la evidente dimensión política de la enseñanza del Derecho tiene consecuencias ciertas, y además de la mayor magnitud, sobre el enfoque general y la orientación que habría que dar a los planes de estudios a impartir en nuestras facultades jurídicas.

El hecho de que a través de ellos las mismas se encuentren en la aptitud de propiciar una u otra línea de ejercicio profesional, con evidente reflejo posterior sobre la dinámica de las instituciones públicas y la manera como se afrontan los conflictos en el seno de la sociedad (Gonzales Mantilla, *op. cit.*, p. 293) debería, en este sentido, generar una reflexión profunda sobre la manera de favorecer, a través de los itinerarios formativos que se diseñen, una praxis profesional que esté en consonancia con el papel central que corresponde a los derechos fundamentales dentro de nuestro sistema constitucional y sea capaz de ofrecer respuesta a las necesidades y los problemas de nuestra sociedad.

Lastimosamente, este tipo de consideraciones no han sido tomadas en cuenta, ni en la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, ni en los concretos planes de estudios elaborados a partir de él, que evitan, como se ha dejado dicho antes, siquiera referirse a tan decisiva cuestión.

El impacto potencial de las mismas no se limita, de todas formas, al solo diseño de la arquitectura de los títulos de grado. Antes bien, aquéllas han de ejercer su influencia igualmente sobre el enfoque docente de las distintas materias que componen los planes de estudios, que deberá orientarse necesariamente a favorecer una aproximación a lo jurídico que, sin descuidar su indiscutible faceta práctica y aplicada, proporcione una comprensión profunda de sus fundamentos y se mantenga atenta, además, a las distintas dimensiones contextuales, tanto de carácter material como valorativo que han sido mencionadas.

Esta última es, a diferencia de la anterior, una cuestión que depende enteramente de la decisión y el criterio de los docentes. Éstos pueden, como es evidente, introducir en la organización docente y el planteamiento didáctico de las asignaturas que impartan elementos que contribuyan a contrarrestar la deriva excesivamente instrumental y mercantil que ha inspirado la formulación estructural de los planes de estudios en los que las mismas se insertan.

De las líneas básicas por las cuales ha de discurrir ese necesario replanteamiento, que debe apartarse a la vez, por difícil que parezca, tanto de los moldes tradicionales de la enseñanza del Derecho, a estas alturas evidentemente caducos, como del nuevo credo pedagógico que pretende ser impuesto, tratan las páginas siguientes.

2. LA FORMACIÓN JURÍDICA TRADICIONAL Y SUS LIMITACIONES

Si hubiese que elegir un reducto en el que las prácticas docentes tradicionales muestran un mayor arraigo y una resistencia superior al cambio, muchos señalarían sin dudar el ámbito de la enseñanza del Derecho.

Esta fama de apego a la enseñanza memorística y repetitiva que imperó sin grandes cuestionamientos en España hasta hace no demasiado tiempo, no se explica solamente por el innegable peso que la tradición ha tenido –y sigue teniendo– en las facultades de Derecho.

La razón de fondo por la que las enseñanzas jurídicas presentan una mayor dificultad para asumir la necesidad de cambios es, en realidad, más profunda y tiene que ver con el predominio implícito entre quienes se encargan de su impartición de una determinada visión de lo que es el Derecho, forjada en lo esencial a lo largo del siglo XIX aunque con una importante proyección en el XX, de la cual se derivan, tanto una específica forma de aproximarse a su conocimiento y aplicación, como de proceder a su enseñanza, como se podrá apreciar a continuación.

A. EL FORMALISMO POSITIVISTA COMO TRASFONDO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES TRADICIONALES

Quizá pueda sonar exagerado afirmar en pleno siglo XXI que nuestras facultades de Derecho permanecen ancladas en “hábitos, métodos, maneras e ideologías gremiales directamente heredados del siglo XIX” y que ello se debe a que en ellas “sigue vigente aquella visión de lo jurídico que a lo largo del siglo XIX forjaron la Escuela de la Exégesis, en Francia, y la Jurisprudencia de Conceptos, en Alemania” (García Amado, 2009: p. 45).

Lo cierto es, con todo, que las actitudes de buena parte de nuestros enseñantes y sus fórmulas más usuales de transmisión del mensaje do-

cente, al igual que el arraigo que éstas vienen demostrando, solamente encuentran una explicación plausible a partir del predominio, como he apuntado ya en muchos casos implícito, de una concepción puramente formal de lo que el Derecho es y, por tanto, de lo que han de ser su estudio, su práctica y su aprendizaje.

Este punto de vista formalista sobre la naturaleza del Derecho, cuya más acabada expresión la encontramos en el positivismo jurídico, parte de concebirlo como un sistema autosuficiente y cerrado en sí mismo, compuesto por un conjunto finito de normas relacionadas entre sí a través de cadenas formales de validez derivadas de la competencia de la autoridad que las emite, a partir del cual es posible ofrecer, mediante el puro razonamiento silogístico-deductivo, respuestas claras, correctas y unívocas para los diferentes problemas o situaciones conflictivas que en la vida real puedan presentarse.

De acuerdo con esta visión, que ha sido calificada con justicia de “mistificadora del Derecho” (Sala Franco, 1977: p. 43), éste constituye, como es fácil de apreciar, “una realidad ya dada”, que “está ahí fuera para ser contemplada y descrita” (Atienza, 2006: p. 32) por los juristas mediante el empleo del análisis deductivo-racional de sus postulados. Una realidad completamente determinada de antemano, en consecuencia, cuyo “aislamiento” de cualquier “eventual contaminación de carácter metajurídico -política, sociológica, económica, moral, etc.-” es preciso garantizar en todo caso (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 15).

El Derecho se presenta, así pues, “como un sistema normativo con vida propia desconectado de la sociedad en la que vive y se aplica y el mundo de valores que lo sustenta” (Sala Franco, *loc. cit.*), con la consecuente “separación tajante” entre “la ciencia del Derecho”, de un lado, “y la sociología del Derecho”, del otro (Atienza, *op. cit.*, p. 29).

Esta aproximación positivista-formalista se corresponde, en el plano de la investigación, con una particular aproximación metodológica hacia el Derecho como objeto de estudio, dentro de la cual predomina sobre cualquier otra perspectiva el análisis lógico-formal de las normas, encaminado a deducir, del solo examen del contenido interno de las mismas, las reglas y los principios que rigen las relaciones sociales y, por tanto,

han de servir para resolver, con claridad y precisión, los casos concretos que la praxis está en condiciones de generar.

Pero no solamente. La tradición formalista ha dado lugar también, como por otra parte no podía dejar de esperarse, a una determinada relación “entre el Derecho y su práctica”, así como “entre el Derecho y su docencia”, cuya proyección puede apreciarse, como se ha dejado apuntado, incluso en la actualidad (véase García Amado, *op. cit.*, pp. 45-46, cuyas observaciones se siguen en lo esencial en los párrafos siguientes).

Así, de esta concepción del Derecho deriva la idea, todavía extendida, de que el rol de los operadores jurídicos en general, y de los jueces en particular, no es otro que el de subsumir los casos sometidos a su consideración al mandato de las normas que les son de aplicación, las cuales contienen siempre una respuesta correcta a los dilemas por ellos planteados.

Del mismo modo, en ella tienen su base buena parte de las actitudes y prácticas tradicionales de los profesores de Derecho, muchas de las cuales siguen utilizándose hoy en día. Y es que, si el ordenamiento jurídico constituye, como se ha indicado, una realidad acabada que es capaz de ofrecer en todo caso soluciones acertadas a las cuestiones propuestas por la práctica cotidiana, lo único que hay que hacer para conseguir que el estudiante domine su aplicación es “mostrarle dónde están las normas y lo que dicen”, toda vez que “una vez que las tenga grabadas en su cabeza y que domine su sistemática, nada más necesitará para ser un buen jurista, pues ellas hablarán por sí solas para cualquier caso” (García Amado, *op. cit.*, p. 45).

La clase magistral centrada únicamente en la descripción completa, ordenada y sistemática de los contenidos de las normas principales de un determinado sector del ordenamiento jurídico, con el fin de que los alumnos sean capaces de retenerlos en su memoria y reproducirlos lo más fielmente posible en el futuro; el planteamiento de “supuestos prácticos” dirigidos a la presentación de una determinada solución al problema planteado, coincidente con aquella previamente considerada por el profesor como la única factible y válida, y los exámenes de contenido memorístico y descriptivo, acompañados, de ser el caso, por “ejercicios” de aplicación de normas a casos concretos, igualmente de respuesta única,

todavía frecuentes entre nosotros, no son sino manifestaciones docentes de esa idea, en el fondo tan extendida, según la cual “sabe Derecho quien grabó en su memoria una ingente cantidad de leyes y reglamentos” y está en condiciones de “reproducirlos” y “volcarlos” sobre situaciones específicas sin necesidad de recurrir a ningún instrumento distinto del puro razonamiento lógico-deductivo. Y sin “contaminación” alguna, claro está, de consideraciones ajenas al Derecho mismo (nuevamente, García Amado, *op. cit.*, p. 46).

B. LAS INDESEABLES CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN FORMALISTA

Es evidente a estas alturas que ningún sistema jurídico concreto posee aquellos atributos ideales con los que adornó su presentación el positivismo formalista. Ningún sistema jurídico es, en este sentido, ni completo, ni autosuficiente, ni se encuentra dotado de normas capaces de ofrecer siempre por sí mismas una única respuesta para cada caso concreto (García Amado, *ob. cit.*, p. 46).

Ofrecer desde las aulas una visión del Derecho como la postulada por las tesis formalistas es, por ello, transmitir a quienes en ellas se forman una perspectiva desenfocada de lo que el mismo es, en tanto que desconocedora de la naturaleza esencialmente abierta y flexible de los mandatos jurídicos, que impide asignarles de una vez y para siempre un solo significado. Y además ignorante de los condicionantes de orden contextual (sociales, políticos, económicos, etc.) que indudablemente influyen en su formación e inciden en su aplicación, así como del complejo de valores que le sirve de fundamento.

Las consecuencias de ello son evidentes y se expresan, antes que nada, en el fomento de una praxis profesional apartada por completo de los problemas reales que subyacen a la aplicación de las normas con las que se opera. Incapaz, por tanto, de ofrecer respuestas adecuadas para los mismos. Como se ha afirmado, “una teoría legal afiliada a la creencia en el Derecho como un orden cerrado que produce certeza y que es capaz de brindar respuestas correctas, distantes de los referentes sociales, políticos, filosóficos o morales, es una teoría ineficaz para enfrentar la dinámica de la realidad social” (Gonzales Mantilla, 2010: p. 288).

Naturalmente, semejante comprensión de lo jurídico es, también, una en la que los valores democráticos y constitucionales, así como la justicia, “no ocupan lugar alguno” o se mantienen, en todo caso, en una esfera ajena al Derecho (nuevamente, Gonzales Mantilla, 2010: p. 288), que permanece de tal modo anclado en una visión exclusivamente formal de la validez de sus contenidos.

La devaluación del papel central que han de cumplir dichos valores a la hora del ejercicio profesional, con la consecuyente degradación de la importancia de la democracia y las instituciones que la sustentan, no es sino una consecuencia inevitable de ello.

No se trata, con todo, solamente de que la enseñanza del Derecho en clave formalista esté en condiciones de favorecer una actuación profesional, a la vez alejada de los problemas de la sociedad y poco atenta a los principios básicos que sirven de base al ordenamiento jurídico.

Además, se trata de una enseñanza del Derecho que impide a quienes acceden a ella un manejo adecuado de las categorías jurídicas desde el punto de vista técnico. Y que es incapaz, en virtud de ello, de garantizarles en el futuro un ejercicio profesional adecuado.

Ha de tenerse en cuenta que, al poner el énfasis en la descripción de un ordenamiento que se presume, equivocadamente, completo y autosuficiente, no sólo se ofrece una aproximación desenfocada a su naturaleza, como ya se dijo, sino que se deja de prestar atención a las herramientas que hacen posible su aplicación, a diferencia de lo que postulan las tesis formalistas, no predeterminada de forma absoluta por el legislador, a situaciones y problemas reales y concretos.

Naturalmente, de nada sirve conocer los fundamentos de una determinada ciencia si no se sabe cómo emplearla. De allí que se haya afirmado, con evidente razón, que “conocer el Derecho implica, sin duda, saber de sus normas positivas y, ante todo, dominar su lenguaje” y “las claves lógicas y sistemáticas de la interacción entre sus normas. Pero también ser capaz de incorporar esos elementos que podemos denominar estáticos a la dinámica de la práctica, de forma que nunca se pierda de vista que la teoría tiene su razón de ser y su banco de pruebas en la práctica” (García Amado, *op. cit.*, p. 48).

Al presentar el Derecho “como objeto para ser conocido” antes que como “una actividad, una práctica, en la que se participa”, por utilizar las conocidas palabras de Atienza (2006: p. 29), el formalismo soslaya, así pues, la inevitable faceta argumentativa que caracteriza el quehacer cotidiano de los operadores jurídicos y priva a quienes reciben una educación legal conforme a sus postulados de la indispensable dimensión aplicativa que ha de poseer su formación si quiere luego estar en condiciones de afrontar los desafíos que supone el ejercicio del Derecho.

Una dimensión que requiere de manera inevitable, como habrá ocasión de exponer con detalle más adelante, del desarrollo de la capacidad de razonar jurídicamente. Es decir, de resolver problemas cotidianos sobre la base de razones jurídicas válidas (véase, Morales Luna, 2010: p. 238).

El resultado es una enseñanza sin duda útil para responder a los cuestionarios de muchas oposiciones, pero incapaz en el fondo de cumplir con su misión esencial. Un puro “ejercicio retórico”, a fin de cuentas inútil a los efectos que realmente interesan (nuevamente, Morales Luna, *loc. cit.*).

3. CLAVES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA UNA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Por llamativo que pudiera parecer a primera vista, las claves fundamentales para la renovación de la enseñanza del Derecho no provienen del campo de la pedagogía o la didáctica, sino más bien del terreno de la reflexión más avanzada en torno a lo que el mismo es y lo que, en consecuencia, exige su conocimiento y requiere su práctica.

La elección de las concretas técnicas pedagógicas a emplear y los instrumentos didácticos de los que servirse depende, en este sentido, como se ha señalado ya más de una vez, de las conclusiones que se haya alcanzado respecto de la peculiar textura del Derecho como objeto de conocimiento y la manera más adecuada de aproximarse a él.

Las páginas que siguen sintetizan aquellos elementos, extraídos del apuntado proceso de reflexión, que se consideran más relevantes a efectos de una indispensable reorientación de la formación que reciben nuestros futuros juristas.

Su presentación en apartados sucesivos constituye, a la vez, un catálogo de las principales respuestas que desde el pensamiento jurídico más avanzado se han venido construyendo para hacer frente y superar las limitaciones más acusadas del formalismo positivista en las últimas décadas.

El resultado es la propuesta de una enseñanza del Derecho, no sólo teórica y técnicamente rigurosa, sino particularmente atenta a las interacciones existentes entre las normas jurídicas y la realidad sobre la que operan, así como a la realización de los valores que sustentan el conjunto del ordenamiento democrático.

Todo ello, naturalmente, con el fin de crear las condiciones para la construcción más adelante, por quienes egresan de nuestras facultades de Derecho, de espacios de ejercicio profesional coherentes con los principios del Estado Social y Democrático de Derecho y la vigencia plena de los derechos fundamentales (Gonzales Mantilla, 2010: p. 305). Además de sensibles a las necesidades y los problemas de la sociedad y plenamente solventes desde el punto de vista del manejo práctico del ordenamiento jurídico, claro está.

A. LA APROXIMACIÓN REALISTA AL FENÓMENO JURÍDICO

A la “concepción cerrada, estática e insular del Derecho” postulada por las corrientes formalistas, de cuyas limitaciones se acaba de dar cuenta, se contraponen otra, “más abierta y dinámica”, que postula la necesidad de contemplarlo “en relación con el sistema social” y los “diversos aspectos” –sociales, económicos, morales– que lo componen (Atienza, 2006: p. 53).

En su versión más progresiva, a la que se suscribe el autor de esta página, este punto de vista parte de concebir al Derecho como “una técnica instrumental de organización social”, cuyo cometido esencial es llevar a cabo la “integración, institucionalización o juridificación de los conflictos” existentes en la sociedad, de forma que se imponga un “cauce adecuado” para la “solución ordenada” de los mismos, que garantice la “conservación de las relaciones sociales vigentes” en un momento determinado de la evolución de la sociedad (en este sentido, amén de desarrollos anteriores, puede verse, recientemente, Palomeque López y Álvarez de la Rosa, 2011, p. 44).

De acuerdo con esta explicación en clave materialista de la funcionalidad del ordenamiento jurídico, las normas y las relaciones sociales sobre las que las mismas buscan incidir no pueden ser consideradas realidades separadas e inconexas. Antes bien, el conflicto de intereses, como “realidad prenormativa” que el Derecho “viene precisamente a integrar”, y “la norma reguladora del mismo” forman parte, “una vez producida la institucionalización de aquél”, “de la misma realidad jurídica” (Palomeque López y Álvarez de la Rosa, *loc. cit.*).

Esto implica que “la realidad social en que las normas se insertan” debe ser elevada a la condición de “instancia de cualificada atención en la indagación jurídica”, ya que solamente tomando como referencia los “parámetros exteriores de carácter metajurídico” que la misma proporciona resultará posible intentar con solvencia “una aprehensión integral, de carácter explicativo-causal”, del dato normativo (Palomeque López, 1978: vol. II, pp. 16 y 24). La “impostación” del conocimiento normativo “en el contexto sociopolítico en el que el Derecho actúa” permite, desde este punto de vista, “dejar al descubierto los aspectos ‘invisibles’ subyacentes al sistema jurídico, indispensable para trascender el terreno de la mera descripción y penetrar en el de las causas últimas presentes en la génesis de las normas jurídicas y de sus elaboraciones teóricas” (Casas Baamonde, 1985: p. 387).

Naturalmente, lo que con tal aproximación se propugna no es la disolución del análisis jurídico en la crítica de tipo económico, sociológico, filosófico o político. Ni tampoco la transformación del jurista en economista, sociólogo, filósofo o politólogo.

De lo que se trata es, más precisa y a la vez más sencillamente, de ampliar el enfoque científico en aras de una “visualización comprensiva” del fenómeno contemplado (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 24). El objeto preferente del trabajo del jurista debe seguir siendo, por ello, “el análisis del dato normativo” (Sala Franco, 1977: p. 44). Lo que ocurre es que, al llevarlo a cabo, ha de ser “críticamente consciente” de las implicaciones históricas, económicas o sociológicas del mismo. Es decir, de que el objeto de su indagación es “una realidad jurídica compleja y contextual”, por utilizar las muy conocidas palabras de Ghezzi (la cita textual extraída de Palomeque López, *op. cit.*, pp. 24-25. También en Sala Franco, *op. cit.*, p. 48).

El resultado de ello no es, en consecuencia, tanto la ruptura con el método jurídico tradicional como una apertura del mismo a consideraciones de orden contextual, con el propósito de estar en condiciones de “conocer más profundamente” la “realidad jurídica” (Sala Franco, 1977: p. 44). Como tal, se concreta esencialmente en la necesidad de acudir, “junto a la dogmática y sistemática jurídicas o el análisis lógico-formal de la norma”, “al método histórico, sociológico o político” como elementos insustituibles de la reflexión del jurista (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 30).

Lo anterior supone que el “pensamiento problemático”, a través del cual el jurista toma contacto con los problemas y las necesidades reales de la sociedad, no se mantiene separado ni busca sustituir al “pensamiento sistemático”, específico de la reflexión del jurista, sino que se integra dentro de él, en el entendimiento de que, como afirma Mengoni, “sólo dentro de una perspectiva sistemática, ciertamente no de un sistema cerrado, preconstituido y rígidamente formalizado, sino abierto a la lógica de lo razonable y a la posibilidad de soluciones alternativas, es posible aprender el significado normativo de los hechos dentro de la totalidad de la experiencia jurídica” (1976: pp. 30-31).

Se asiste, con ello, a la afirmación de un claro dualismo metodológico, fruto de la combinación entre ambas formas de pensamiento, entre deducción e inducción, entre comprensión objetiva y subjetiva del objeto del estudio, que a fin de cuentas tiene una naturaleza pluridimensional y, como tal, sólo puede ser aprehendido integralmente de una manera interdisciplinaria (Zúñiga Rodríguez, 2001: p. 114).

El “equilibrio entre formalización y utilidad, entre construcción sistemática y conceptual e interés por el fin del Derecho y por su realización práctica”, en palabras de Montoya Melgar (1993: p. 174), que de tal modo se consigue constituye, por lo demás, “una característica común a todo intento metodológico moderno”, en la medida en que “responde a ese giro de lo abstracto a lo concreto propio de nuestro siglo” (García Pablos, 2000: p. 509, con referencia a “la potenciación del saber problemático” y la “orientación del sistema hacia el problema”, que caracterizan la evolución más reciente de la ciencia jurídico-penal).

El enfoque realista no sólo despliega su virtualidad, de todas formas, sólo en los ámbitos de la explicación causal del dato normativo y la determinación de la eficacia de las soluciones en él contenidas, elementos ambos insustituibles para la construcción de una aproximación crítica, naturalmente *de lege ferenda*, a los mismos.

A su lado debe contemplarse también su utilidad para el análisis estrictamente jurídico (Sala Franco, *op. cit.*, p. 50). El examen de los efectos, reales o potenciales, de determinadas soluciones jurídicas proporciona, en tal sentido, argumentos susceptibles de ser utilizados en los procesos de interpretación o aplicación del Derecho vigente, en la medida en que contribuye a acreditar o desacreditar una determinada opción interpretativa sobre la base de las consecuencias, favorables o adversas, que la misma tiene o es capaz de tener sobre el objeto de regulación y la mayor o menor adherencia de las mismas al fin por el cual la norma ha sido adoptada (véase, Novella, 2002: pp. 316-317, así como la bibliografía citada por el autor).

El método interdisciplinario de aproximación al Derecho postulado por el realismo jurídico se presenta, desde esta doble perspectiva, como una herramienta insustituible, no sólo del jurista teórico, especialmente interesado en la explicación de la génesis y la crítica de los mandatos del legislador, sino también del jurista práctico, al que suministra elementos de gran utilidad para comprender el sentido profundo de las normas y estar en condiciones de aplicarlas, no de forma “ciega” sino atenta a su impacto sobre la realidad.

Con este alcance, el realismo jurídico no puede dejar de tener una proyección cierta sobre los métodos a utilizar para la enseñanza del Derecho.

A la luz del mismo, pierde sentido la presentación aislada de los contenidos normativos y doctrinales más relevantes de la disciplina jurídica de la que se trate. Por contra, de lo que se tratará será de mostrar, al lado de “la coherencia interna del dato jurídico”, “las conexiones sociales y políticas que lo informan”, con el objeto de favorecer una “explicación, omnicomprendiva” u holística del mismo (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 112).

Una explicación integral o de conjunto, en suma, a partir de la cual el alumno estará en condiciones, no sólo de aproximarse críticamente a

la realidad normativa vigente en el momento en que recibe la formación, sino de aprehender, desde un punto de vista igualmente crítico, las transformaciones que el ordenamiento jurídico puede experimentar en el futuro, construyendo a partir de ello nuevos conocimientos ajustados al contexto específico al que le ha tocado enfrentarse.

La clave para ello está en que lo que el enfoque realista de los fenómenos jurídicos proporciona a quienes reciben una formación acorde con sus postulados no es un resultado acabado del pensamiento o la acción de otros, sino un método de aproximación al dato normativo y la realidad que a él subyace, del que pueden servirse luego, ya de forma autónoma, para enfrentarse a situaciones nuevas o problemas distintos de los planteados inicialmente. Es decir, forma parte de ese “saber metodológico” que, como se dejó dicho, resulta indispensable para afrontar con éxito los desafíos que inevitablemente plantearán en el futuro a los estudiantes un ordenamiento jurídico y una realidad en constante transformación.

Los concretos instrumentos docentes a utilizar con el fin de favorecer esta clase de conocimiento, ciertamente profundo y no meramente superficial o descriptivo, deberán ser todos aquellos que, adaptados a las condiciones materiales de impartición de la docencia, contribuyan a desarrollar en el estudiante la capacidad de aprehender críticamente las conexiones existentes entre la norma que se estudia y la realidad social acotada por ella (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 111).

La consideración, al lado de la norma, de sus condicionantes históricos, sociológicos, económicos o políticos no sólo favorece, en cualquier caso, un acercamiento al fenómeno jurídico especialmente atento a los problemas y las necesidades reales de la sociedad. Además promueve un ejercicio profesional coherente con ellos. Sus ventajas se miden, por ello, también en términos de su potencial contribución a un mejor funcionamiento, desde el punto de vista social, del sistema jurídico y sus instituciones. Y a su efectividad, claro está.

B. EL RECONOCIMIENTO DEL PAPEL CENTRAL DE LOS DERECHOS, PRINCIPIOS Y VALORES CONSTITUCIONALES

Un segundo elemento de la visión formalista del Derecho que ha entrado en crisis está representado por su aproximación aislada e insular

a los contenidos de las normas jurídicas, con la consiguiente marginación a la hora de su valoración de los referentes nucleares del ordenamiento al que pertenecen.

Los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial han sido testigos de un decisivo “cambio de paradigma” dentro del constitucionalismo europeo (Figueruelo Burrieza, 2006: p. 115), cuya consecuencia más relevante está representada, precisamente, por la ruptura de la relativa estancamiento con la que con anterioridad se planteaban, en principio, tanto el problema de la interpretación y aplicación de las normas como incluso la cuestión de la determinación de su validez.

La “marcha triunfal sin parangón”, como la califica Alexy (2003: p. 31), del tipo de Estado Constitucional Democrático, ha dado lugar a una transformación del “significado y la función” que corresponde dentro del ordenamiento jurídico a los derechos fundamentales, así como a los demás principios y valores garantizados por las constituciones de decisivas consecuencias para el enfoque de ambos problemas.

Si con anterioridad unos y otros eran concebidos como mandatos programáticos o no vinculantes dirigidos prioritariamente a orientar la actuación futura del legislador, en la actualidad se reconoce que ambos “vinculan como Derecho directamente vigente”, estando además su observancia “plenamente controlada por los tribunales” (Alexy, 2003: p. 33).

Resultado de la afirmación de este nuevo modelo de Constitución, a la vez intensamente material y judicialmente garantizada (véase, Prieto Sanchís, 2004: p. 48), ha sido una nueva manera de entender la validez de las normas jurídicas, basada en consideraciones sustantivas y no sólo formales: para ser válida, una norma debe ahora “respetar los principios y derechos establecidos en la Constitución” y no únicamente haber sido aprobada por una autoridad con competencia para hacerlo (Atienza, 2006: p. 55).

Algo similar ocurre con la interpretación, en la medida en que la afirmación de la primacía de la Constitución sobre el resto del ordenamiento jurídico, conduce igualmente a optar por aquel sentido de las normas que no contradiga lo previsto por ella o afirme su eficacia, “incluso en detrimento de los márgenes marcados por el tenor literal” de las mismas (García Amado, 2009: p. 50, con referencia a lo que el autor denomina “principialismo” por contraposición al positivismo jurídico).

A lo anterior debe añadirse que el “modelo” ético-jurídico, además de político, que sustenta el sistema de derechos y principios recogido por la Constitución proporciona también un “canon sistemático” de imprescindible referencia para el desarrollo de la función crítica y valorativa del Derecho, de sus fines y sus efectos que corresponde igualmente a los juristas. Para encontrar un referente sólido para llevar a cabo esa tarea no es preciso, pues, apartarse del mundo del Derecho, toda vez que, como apunta Schmidt, “la misma Constitución proporciona el material del que se tiene que partir al criticar el contenido de una ley, para elaborar el criterio de valoración necesario para cada caso” (véase Montoya Melgar, 1993: p. 183, de donde se extrae la última cita).

Por lo demás, este tipo de parámetros de valoración no ejercen una influencia puramente episódica o marginal dentro de la dinámica jurídica. Como se ha apuntado, “quizás porque incorporan la moral pública de la modernidad”, los derechos fundamentales, lo mismo que el resto de directrices y valores incorporados a la Constitución, “exhiben una extraordinaria fuerza expansiva que inunda, impregna o irradia sobre el conjunto del sistema”, al extremo de poder llegar a decir que “no hay un problema medianamente serio que no encuentre respuesta o, cuando menos orientación de sentido en la Constitución y en sus derechos” (Prieto Sanchís, 2004: p. 51).

En tales condiciones, una enseñanza que pivote sobre la sola presentación de los contenidos de las normas reguladoras de una determinada parcela del ordenamiento y las categorías doctrinales elaboradas a partir de ellas, sin hacerse cargo de la importancia que poseen los derechos y principios de rango constitucional que le son aplicables para la determinación última de su sentido y alcances, como ocurre con aquella ajustada a los cánones formalistas, es capaz de transmitir una visión incompleta de ese sector del ordenamiento, además de escasamente adaptada a la complejidad que reviste en la actualidad el funcionamiento de este último y ajena al sistema de valores sobre el que reposa.

Estas deficiencias sólo pueden ser superadas a partir de la atribución a los valores y derechos reconocidos por la Constitución de un rol dentro del hecho docente que se corresponda con la función capital que los mismos tienen asignada en la actualidad, adoptando las decisiones correspondientes, tanto a nivel curricular como didáctico.

En relación con lo primero, parece evidente que la presentación del “bloque normativo” que a nivel constitucional regula la singular materia que se enseña, así como el análisis de su proyección sobre los distintos contenidos que la integran, deberán encontrarse expresamente previstos y además asignándoles la importancia debida dentro del correspondiente programa de enseñanza.

Esta indispensable aproximación, digamos estática, a la incidencia de la norma constitucional debe verse complementada, no obstante, por otra, de naturaleza necesariamente dinámica, a los instrumentos o herramientas a través de los cuales los imperativos presentes en la norma fundamental se sitúan en condiciones de ejercer una influencia real y efectiva sobre la parcela del ordenamiento jurídico de la que se trata.

Esto exige presentar las fórmulas o técnicas jurídicas por cuyo intermedio los mandatos constitucionales no sólo inciden sobre los procesos de determinación de la validez y el sentido de las normas jurídicas, sino que pueden ser aplicados de manera directa para la solución de conflictos respecto de los cuales no existe una respuesta jurídica clara y definida a nivel inferior. Y sobre todo, preparar de forma concienzuda a los estudiantes para su manejo en situaciones concretas. Una tarea, esta última, particularmente compleja y delicada al tener que operar aquí con mandatos caracterizados por su deliberada amplitud y escasa precisión.

El saber hacia el que, de tal modo se apunta es, nuevamente, uno cargado de un importante componente metodológico. Y de una indudable proyección práctica, claro está.

No es necesario insistir, por lo demás, en que la expuesta es una opción pedagógica que favorece una futura praxis profesional más atenta y favorable a la vigencia de los derechos fundamentales en la vida social. Capaz, en virtud de ello, de servir de contrapeso a aquellas corrientes, tan en boga en la última etapa, que promueven una mercantilización cada vez mayor de nuestras enseñanzas jurídicas.

C. *EL DESARROLLO DE LA DIMENSIÓN ARGUMENTATIVA DEL QUEHACER DE LOS JURISTAS*

Como ha habido la ocasión de poner de relieve con anterioridad, el positivismo se caracteriza por ofrecer una visión extremadamente sencilla

de en qué consiste la aplicación del Derecho y el quehacer de los juristas. La evidente inclinación a “absolutizar los elementos formales del Derecho” que caracteriza esta corriente de pensamiento conduce “a la simplificación de las operaciones de aplicación e interpretación” del mismo. Es decir, a contemplar ambas operaciones “en términos puramente mecánicos”, de forma que para su correcta ejecución “basta con la lógica deductiva” (Atienza, 2006: pp. 26-27). De allí, precisamente su énfasis en la enseñanza y la retención del Derecho “tal como es”.

Como apuntó hace bastante tiempo Larenz, ya nadie puede “afirmar en serio que la aplicación de las normas jurídicas no es sino una subsumción lógica bajo premisas mayores formadas abstractamente” (citado en Alexy, 1997: p. 23). Muy por el contrario, a estas alturas resulta claro que “la decisión jurídica, que pone fin a una disputa jurídica, expresable en un enunciado normativo singular, no se sigue lógicamente, en muchos casos, de las formulaciones de las normas jurídicas” (Alexy, *loc. cit.*). Las razones para ello son diversas y han sido sintetizadas por Alexy en las siguientes cuatro: a) la vaguedad del lenguaje jurídico; b) la posibilidad de conflictos de normas; c) el hecho de que haya casos que necesitan una regulación jurídica que, sin embargo, no existe, y d) la posibilidad de decidir incluso en contra del tenor literal de una norma en situaciones especiales (*op. cit.*, pp. 24-25).

El Derecho no es, pues, como postula el positivismo más ingenuo, un conjunto de reglas claras y precisas, sobre la base de las cuales pueda encontrarse con facilidad respuesta a todos los casos. Antes bien, se trata de “una práctica social compleja” encaminada a ofrecer respuestas a los conflictos de intereses que se presentan en la sociedad, dentro de la cual se incluyen, no sólo normas, sino también “procedimientos, valores, acciones, agentes, etc.”, todos ellos en constante interacción. Una “realidad dinámica”, en suma, cuyo desenvolvimiento no puede ser reducido fácilmente a un esquema previo (véase, Atienza, 2006: p. 55).

Esta constatación, unida a la comprobación de la consecuente importancia que tiene dentro de la práctica jurídica cotidiana “la capacidad para idear y manejar con habilidad argumentos” en favor de los intereses que se defienden (Atienza, 1993: p. 19), ha conducido a una cada vez mayor revalorización de la dimensión argumentativa del quehacer de los juristas hasta llegar a situarla nada menos que en el eje de la reflexión

más reciente sobre el ser del Derecho. Éste ha pasado, así, de la mano de filósofos del Derecho como Alexy o, entre nosotros, Atienza, a ser visto como “una compleja práctica social signada por el pensamiento problemático, cuya importancia radica en dar soluciones justificadas a problemas concretos que se presentan en la sociedad”, en la acertada síntesis de Morales Luna (2010: p. 241).

Si el Derecho es, en coherencia con lo que se acaba de indicar, una “ciencia social práctica” cuyo objeto “consiste en tomar decisiones” (Balduş, 2009: p. 18), parece claro que, para ofrecer una formación adecuada a quienes luego se dedicarán a su ejercicio, no bastará con ofrecerles una aproximación lo más completa y contextualizada posible de sus contenidos y las claves que permitan explicar por qué éste tiene una configuración determinada en un momento concreto de la evolución de la sociedad.

Este conocimiento, sin duda indispensable, según se dejó dicho, resultará finalmente insuficiente si no viene acompañado de la adquisición de las herramientas o habilidades que permitan emplearlo para satisfacer las necesidades para las que ha sido creado. Es decir, de la capacidad de resolver problemas y conflictos reales a partir de él. De razonar jurídicamente, por decirlo con sólo dos palabras (véase, destacando especialmente la importancia del razonamiento jurídico en la enseñanza del Derecho, Morales Luna, *op. cit.*, pp. 238-239).

El anterior es un aprendizaje que incorpora, como salta a la vista, una dimensión esencial de razonamiento práctico o aplicativo, para el que se precisa un adiestramiento especial de carácter instrumental, complementario al dirigido a favorecer una comprensión cabal de lo que las normas disponen y su interacción con la realidad, toda vez que de lo que a través de él se trata es de “poner en movimiento” ese saber profundo previamente adquirido, con el fin de extraer de él, mediante la utilización de las herramientas adecuadas, razones jurídicamente válidas con las que resolver problemas concretos.

Desde esta perspectiva, tiene razón Balduş cuando señala que “no hay ninguna contradicción entre ciencia y praxis”. Antes bien, ambas adquieren su verdadera significación a través de su interacción. De allí precisamente que, como apunta este mismo autor, “los modelos exitosos

de formación jurídica” se caractericen por tener en común una “doble orientación”: “hacia el problema y hacia el texto” (2009: p. 18).

La de razonar o argumentar jurídicamente es, en todo caso, una habilidad o conocimiento transversal (Morales Luna, *op. cit.*, p. 241), que no se adquiere a través de la mera presentación estática, en su caso a través de una asignatura específica, de los principales instrumentos o técnicas con los que cuenta el jurista para el desarrollo de su tarea aplicada.

Por el contrario, se trata de un saber de orden más metodológico que conceptual, que como tal sólo puede ser adquirido de forma plena a través de su ejercicio. Vale decir, de forma práctica, mediante su ensayo con casos reales, naturalmente no de respuesta fácil ni única, que permitan a los alumnos, tanto advertir la existencia de diversas soluciones posibles para el problema planteado, todas ellas en principio razonables, como detectar la presencia de mejores argumentos en favor de alguna de ellas y justificar adecuadamente a partir de los mismos sus respuestas (nuevamente, Morales Luna, *op. cit.*, p. 242).

Lo que de tal modo se propugna no es, en consecuencia, una enseñanza “menos teórica y más práctica”, como la que al parecer quieren imponer algunos de los más dogmáticos defensores del proceso de Bolonia. Sí acaso, se trata de una enseñanza “más metodológica y argumentativa” que la tradicionalmente impartida en las facultades de Derecho (Atienza, *op. cit.*, p. 18), en la medida en que lo que se propone no es tanto restar importancia a lo que con anterioridad se consideró como “formación teórica”, sino añadir a ésta un adiestramiento específico que permita que el estudiante “llegue a dominar las técnicas” necesarias “para el manejo real, efectivo y con sentido de las normas y categorías doctrinales” (García Amado, 2009: p. 50). Condición sin duda indispensable para un adecuado desenvolvimiento profesional en el futuro.

III. ENSEÑAR DERECHO DEL TRABAJO EN EL MARCO DEL EEES

De la reflexión de naturaleza disciplinar llevada a cabo en las páginas precedentes emerge una conclusión ciertamente llamativa: la ruptura con las fórmulas tradicionales de enseñanza del Derecho no precisa tanto de una reformulación de sus contenidos, a fin de cuentas integrados por

datos de orden normativo y categorías de índole conceptual de los que no resulta fácil prescindir, como de un replanteamiento de la manera como es preciso aproximarse a ellos a través del mensaje docente. Es decir, constituye esencialmente una cuestión de método.

Para cumplir eficazmente su función social, la enseñanza del Derecho debiera ser, se apuntó entonces, una más atenta a la interacción entre las normas que conforman la correspondiente parcela del ordenamiento y la realidad social e histórica sobre la que operan, más consciente del impacto que sobre su configuración tiene el sistema de derechos y valores consagrado por las normas constitucionales y más volcada hacia el desarrollo de la dimensión práctica o aplicativa de todo este material. Una enseñanza más realista y menos formalista, más constitucionalista y menos legalista y más argumentativa y menos dogmática, en suma.

Las tres líneas de renovación pedagógica que de tal modo se postulan tienen en común, como se dejó dicho al hablar de cada una de ellas, el poseer una orientación esencialmente metodológica. Como tales, más que información o datos que retener, proporcionan a quienes se forman de acuerdo con ellas modelos de razonamiento y esquemas de trabajo útiles no sólo para comprender, valorar y aplicar las soluciones normativas vigentes en el momento en que se lleva a cabo el aprendizaje, sino también para llevar a cabo de forma autónoma estas mismas operaciones cuando la situación de partida se haya visto alterada, construyendo por sí mismas nuevos conocimientos.

Así concebidas, estas propuestas, pese a llevar en algún caso bastante tiempo en circulación, guardan una estrecha relación de correspondencia con ese giro de la enseñanza superior de la docencia al aprendizaje y de la transmisión de conocimientos a la adquisición de capacidades, propiciado por el Proceso de Bolonia, a partir del cual es posible abordar su necesaria adaptación a los desafíos planteados por el siglo XXI.

La adquisición de esta clase de saberes exige, en todo caso, la movilización de procesos cognitivos y capacidades de aprendizaje de orden superior, puesto que lo que se trata de conseguir a través de ellos es que los estudiantes adquieran, antes que la capacidad de grabar en su memoria conocimientos generados por otros, la aptitud para comprender los

procesos que hicieron posible su obtención y la disposición para reproducirlos más adelante ante situaciones nuevas de forma independiente.

Una tarea sin duda difícil, para la que no sirven, como es obvio, las técnicas pedagógicas del pasado, expresión de una aproximación a lo jurídico carente ya de vigencia. Antes bien, su puesta en práctica precisa de una paralela renovación de los instrumentos docentes al uso, bien dirigida a replantear el empleo que de ellos se ha venido haciendo hasta el momento, o bien a sustituirlos por otros más adaptados a los nuevos criterios que deben orientar la acción docente para favorecer esta nueva forma de aprendizaje.

Naturalmente, es éste el momento oportuno para aprovechar los avances procedentes de la investigación más reciente en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje y las herramientas o instrumentos didácticos de los cuales es posible servirse de forma más provechosa para favorecer una aproximación activa y significativa a los mismos.

Las páginas que siguen están dedicadas a la realización de ese proceso de reflexión en relación con la enseñanza del Derecho del Trabajo. Su objetivo es desembocar en la formulación de un conjunto de criterios o principios pedagógicos a partir de los cuales ofrecer una aproximación docente a la disciplina jurídico-laboral como la que se acaba de apuntar.

El punto de partida está representado, no obstante, por un análisis de carácter preliminar encaminado a poner de manifiesto la especial aptitud del planteamiento docente propuesto para abordar la enseñanza-aprendizaje de una disciplina de textura tan singular y tan condicionada por las demandas de la sociedad y los valores que conforman el núcleo de nuestro ordenamiento jurídico como es el Derecho del Trabajo.

1. LA NECESIDAD DE UNA APROXIMACIÓN REALISTA, AXIOLÓGICA Y ARGUMENTATIVA A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO COMO PRESUPUESTO

Aunque razonado desde la perspectiva del Derecho en general, el enfoque de los objetivos de la acción docente propuesto resulta especialmente adecuado para abordar de manera exitosa el desafío de enseñar una disciplina jurídica de una singularidad tan acusada como el Derecho del Trabajo.

El Derecho del Trabajo es, como pone de manifiesto de forma unánime la doctrina especializada, una peculiar categoría histórica, fruto de la evolución del capitalismo industrial. Como tal, resulta “de imposible aprehensión sin el cabal conocimiento de su pasado” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 42).

Familiarizar al estudiante con las claves históricas que explican la génesis del ordenamiento laboral y que sirven para dar cuenta de su dominio, sus instituciones nucleares o incluso su denominación, en consonancia con los postulados del realismo jurídico, constituye por ello la primera tarea de quien se propone enseñar Derecho del Trabajo.

Y es que sólo así, trascendiendo el análisis técnico-jurídico de sus normas para aproximarse a los procesos histórico-sociales que se encuentran en la base de su surgimiento y posterior consolidación como disciplina jurídica autónoma, resulta posible captar su esencia y aislar su particular razón de ser o función histórica permanente, vinculada a la institucionalización o juridificación del conflicto estructural de intereses entre el capital y trabajo asalariado (nuevamente, Palomeque López, 2011, p. 22). Un conocimiento sin el cual quienes reciben la formación difícilmente se encontrarán en condiciones de comprender el sentido de su existencia, asimilar la peculiar textura que distingue a sus soluciones normativas y orientarse luego en medio de la vorágine de cambios que caracteriza su devenir.

La “historización” del conocimiento normativo, por valernos aquí de la terminología empleada por Casas Baamonde (1985: p. 387), constituye, sin embargo, apenas la primera de las herramientas a las que es necesario recurrir para favorecer una comprensión “total” de la disciplina jurídica de las relaciones de trabajo.

En tanto instrumento de canalización del conflicto industrial y formalización de las relaciones de producción capitalistas, el Derecho del Trabajo refleja también en su configuración institucional las circunstancias específicas en las que los mismos se desenvuelven en cada etapa histórica, sus cambiantes equilibrios y sus variables necesidades.

De allí que los que han sido denominados “aspectos existenciales” del mismo, es decir, los contenidos particulares de sus instituciones, dependan de una manera tan decisiva de las circunstancias económicas,

políticas y sociales del momento, pudiendo configurarse de un modo u otro, pese a mantener en lo esencial su perfil, en función de factores tan diversos como las ideologías dominantes, el equilibrio de fuerzas existente dentro de la sociedad, la evolución de la economía, las estrategias de los antagonistas sociales o, incluso, las exigencias derivadas del cambio tecnológico u organizativo (Montoya Melgar, 1993: p. 176).

La aproximación histórica a la génesis de la disciplina debe ser acompañada, por ello, siguiendo una vez más los criterios marcados por la metodología realista, por un paralelo acercamiento a las circunstancias sociales, económicas y políticas que rodean la aprobación de las normas laborales, así como al concreto contexto social y productivo al que han de ser aplicadas, con el fin de poner de manifiesto el grado de influencia de aquéllas sobre las soluciones normativas adoptadas y estar en condiciones de valorar la potencial efectividad de estas últimas (sobre ambas dimensiones, véase, respectivamente, Palomeque López, 1978: vol. II, pp. 49-50, y Zoli, 1991: p. 424, aunque este último con referencia más a la determinación de la efectividad de las propuestas de reforma que de los cambios normativos ya producidos).

Recoger elementos aportados por el análisis económico, sociológico y político, incorporándolos al hecho docente como elementos valiosos para la explicación del origen y los alcances de las instituciones que se estudian, lo mismo que para la estimación de su previsible impacto, constituye, de tal modo, un ingrediente indispensable de una formación que sea capaz de promover una comprensión cabal de la disciplina normativa de las relaciones laborales. Adaptada al “carácter esencialmente contradictorio y dinámico” de sus contenidos materiales y de sus instituciones. A su “condición radicalmente política”, en suma (Casas Baamonde, 1985: pp. 389-390).

En consecuencia, aunque sea evidente que el punto central de referencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo ha de estar constituido por las normas legales y convencionales que lo integran y las categorías doctrinales construidas sobre la base de éstas, la necesidad de favorecer un conocimiento profundo y no puramente epidérmico de las mismas convierte en imperativo el estudio de sus múltiples puntos de contacto e interacciones con la realidad que las condiciona y sobre la que se proponen actuar, exigiendo por tanto una ampliación

del enfoque de partida, en principio de carácter lógico y sistemático, y el recurso a instrumentos y técnicas de naturaleza interdisciplinar.

La anterior es una contribución del realismo jurídico que, pese a llevar bastante tiempo en circulación, no sólo no ha perdido vigencia, más allá naturalmente de sus versiones extremas e instrumentales en exceso, sino que resulta en un momento de intensos cambios como el actual, en el que han desaparecido buena parte de las seguridades del pasado, particularmente pertinente y especialmente necesaria.

De todas formas, no todo en el Derecho del Trabajo son normas, condicionamientos sociales y económicos y voluntad política.

El hecho de que sus principales instituciones, y en particular las que integran su faceta colectiva, se encuentren reconocidas al máximo nivel normativo, y además concediéndoles la noble condición de derechos fundamentales en beneficio de quienes las ejercen, nos alerta hasta qué punto el Derecho del Trabajo y la lógica de ordenación de las relaciones de producción que a él subyace forman parte del equilibrio general de intereses garantizado por la Constitución.

Esta esencial vinculación encuentra su razón de ser en la correspondencia entre la función de canalización del conflicto industrial que cumple esta disciplina jurídica y los cometidos generales que dan sentido a la existencia de la norma constitucional, así como en la adherencia de los instrumentos equilibradores de los que se sirve, vale decir, la intervención legislativa de signo protector y el reconocimiento de los derechos de organización, negociación y defensa colectiva de los trabajadores, a los valores superiores que actúan como fundamento del Estado Social y Democrático de Derecho. En particular, su adherencia al valor igualdad entendido éste además en su dimensión colectiva y material, en vez de individual y formal, como resultado de la necesaria lectura conjunta de los arts. 1.1 y 9.2 de la Constitución.

Que las señas básicas de identidad del Derecho del Trabajo constituyan uno de los componentes esenciales de nuestro modelo de sociedad supone, antes que nada, que la mutabilidad de las soluciones normativas y el impacto potencial de las circunstancias económicas, sociales, políticas o productivas encuentra un límite infranqueable en la necesidad de preservar “el núcleo esencial del acuerdo social sobreentendido” que se ex-

presa a través del “pacto constitucional” y los derechos que dentro del mismo se integran (Palomeque López, 2011: p. 46).

Pero también la necesidad de tener especialmente presentes, a la hora de interpretar y aplicar las normas laborales de rango infraconstitucional, sean éstas de origen legal o convencional, el sistema de valores presente en la norma fundamental y los derechos a través de los cuales éste cobra vida y se expresa con vocación de proyectarse al conjunto del ordenamiento jurídico y, a través de él, a la vida social.

Por lo demás, la influencia de la Constitución sobre el Derecho del Trabajo no se expresa sólo a través de los preceptos que, por estar específicamente dirigidos a regular las relaciones de trabajo, conforman lo que se ha venido a denominar el “bloque de la laboralidad” dentro de la misma (en la expresión de Palomeque López, 1991: p. 21).

A su lado es preciso contemplar también el impacto que sobre él ejercen aquellos preceptos que reconocen derechos fundamentales en favor de los ciudadanos en general. Y, consecuentemente, también de aquellos que prestan su trabajo en beneficio de otro a cambio de un salario.

Los anteriores son derechos que pueden ser ejercidos igualmente en el ámbito de una relación de trabajo, caso en el que adquieren, como se ha indicado, una “dimensión” o “impregnación laboral” sobrevenidas (nuevamente, Palomeque López, *loc. cit.*). Su aplicación fuerza, no obstante, a recomponer desde bases constitucionales los esquemas tradicionales de desenvolvimiento del contrato de trabajo (Del Rey Guanter, 1992: p. 32) y a repensar los equilibrios de intereses subyacentes al mismo desde la óptica de la garantía de los derechos que, en cuanto persona, ostenta el trabajador. Una tarea que, por sorprendente que parezca, se encuentra todavía, al menos en parte, pendiente de realización.

El Derecho del Trabajo es, como producto de esta doble influencia de la norma fundamental, una disciplina jurídica especialmente condicionada desde el punto de vista constitucional, cuya enseñanza debe, con mayor razón incluso que la de otras, dar cuenta del papel de primer orden que corresponde a los principios y derechos fundamentales, tanto a la hora de diseñar o modificar sus contenidos como de interpretarlos o aplicarlos, familiarizando los estudiantes con ella y con el empleo de

los instrumentos que garantizan la supremacía del orden de valores garantizado por la Constitución.

Resultado de esta aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo, realista y axiológicamente condicionada a la vez, es la afirmación de una opción metodológica plural, basada en “un triple canal sucesivo” de recopilación de información y análisis de ésta:

- a) Consideración de las normas y las categorías doctrinales y dogmáticas elaboradas a partir de ellas y recurso a la lógica y al método jurídico para su examen.
- b) Acercamiento a las circunstancias políticas, económicas y sociales que se encuentran en la base de la gestación de aquéllas, del mismo modo que al contexto social y productivo al que han de ser aplicadas, sirviéndose a tal efecto de los resultados del análisis político, económico y sociológico, y utilización de esta información para comprender las causas que explican su existencia y valorar su efectividad real o potencial.
- c) Puesta en contacto de este material con el sistema de valores que orienta y debe realizarse a través de la normatividad, expresado en la norma constitucional y los derechos y principios por ella consagrados, al objeto de valorar su legitimidad no sólo desde el punto de vista formal sino también material.

De este modo es posible coordinar de manera adecuada y coherente tres perspectivas distintas de análisis de las normas laborales –la de su validez, la de su eficacia y la de su legitimidad– a efectos de conseguir una visión total o poliédrica de la materia cuyo conocimiento se intenta que adquieran los receptores del mensaje docente. La única capaz de desvelar ante ellos su auténtica naturaleza (véase, Palomeque López, 1978: vol. II, especialmente pp. 27-30, cuyo planteamiento metodológico, postulado en principio para la labor investigadora, sirve de base a esta propuesta).

Es importante no perder de vista, finalmente, que el desarrollo de las habilidades necesarias para “movilizar” los conocimientos de tal modo adquiridos con el fin de aplicarlos a la resolución de problemas reales, relevante con carácter general tratándose de una ciencia social de voca-

ción eminentemente práctica como es el Derecho, adquiere una importancia muy singular tratándose del Derecho del Trabajo.

El sistema de fuentes del que éste se nutre se caracteriza por la habitual confluencia, para la regulación de un mismo supuesto de hecho, de una amplia gama de normas de ámbitos y rangos diversos, las cuales suelen sucederse con gran rapidez. La articulación de las mismas está presidida, además, dependiendo de los casos, bien por los criterios generales que operan en el conjunto del ordenamiento jurídico, bien incluso por una serie de principios propios guiados por preocupaciones finalistas que se condensan en la idea de protección a “favor” del trabajador (Casas Baamonde, 2003: p. 344).

La de ordenar todo este ingente complejo material normativo para extraer de él argumentos con los que ofrecer respuestas a las, a su vez, muy diversas y complejas situaciones conflictivas que en la dinámica cotidiana de las relaciones laborales pueden presentarse es, por tal razón, una habilidad hacia cuyo desarrollo debe tender de forma necesaria cualquier programa serio de formación jurídico-laboral.

2. PRINCIPIOS ORIENTADORES DE LA ACCIÓN DOCENTE

La necesidad de una enseñanza del Derecho del Trabajo más cercana a la realidad, a los valores que sustentan el ordenamiento jurídico y a la praxis responde en el fondo a una antigua aspiración de nuestra doctrina laboralista, cuyo origen se encuentra en el proceso de renovación científica de nuestra disciplina emprendido como consecuencia del cambio político y constitucional que se produjo en España a partir de la segunda mitad de los años 70 del pasado siglo (pueden verse, como ejemplos paradigmáticos de ello, los estudios de Sala Franco, 1977; Palomeque López, 1978, y, más tardíamente, Casas Baamonde, 1985; muy utilizados en este trabajo).

A pesar de ello, no es demasiado lo que se ha avanzado, más allá naturalmente de experiencias de carácter personal, en su aplicación sistemática en nuestras aulas universitarias.

La cuestión de cómo plasmar efectivamente esta propuesta renovadora se encuentra, de tal modo, aún hoy en día abierta. Necesitada, pues, de ideas y propuestas que contribuyan a hacerla efectiva.

La única manera de dar un paso adelante y superar este estancamiento es rompiendo con el carácter “circular” o “autorreferencial” que hasta el momento ha tenido la reflexión sobre la enseñanza del Derecho del Trabajo, aprovechando la oportunidad abierta por el proceso de construcción del EEES para la renovación de los métodos y las prácticas docentes imperantes en la Universidad para ponerla en contacto con aquellas contribuciones, procedentes del ámbito de la pedagogía y la didáctica, que intentan, precisamente, desarrollar instrumentos y técnicas que permitan una aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje como la que se propugna para nuestra disciplina.

La propuesta de ocho principios pedagógicos dirigidos a orientar la enseñanza del Derecho del Trabajo a los fines de favorecer una aproximación realista, axiológica y argumentativa a su conocimiento, cuyo desarrollo se aborda a continuación, está inspirada en esta necesaria integración de los resultados de la reflexión pedagógica de carácter disciplinar o especializado con la general procedente del ámbito de las ciencias de la educación.

Su punto de partida se encuentra en las líneas de adaptación de las formas tradicionales de desarrollo de la enseñanza a los desafíos planteados por la sociedad de la información propuestas por Pérez Gómez (2008: pp. 88-95), cuyo enfoque se adapta con total plenitud a los objetivos que se postulan aquí para la enseñanza de la disciplina jurídica de las relaciones de trabajo y ofrecen cauces adecuados para su plasmación efectiva.

Se huye, de tal modo, del planteamiento al uso, consistente en llevar a cabo una reflexión directa sobre la manera como ha de ser utilizada cada una de las que pudiéramos denominar herramientas o técnicas instrumentales de transmisión del mensaje docente (clases magistrales, prácticas y seminarios, etc.), por entender que su correcto enfoque depende de criterios de alcance o proyección más general como los que aquí se postulan, los cuales resultan de aplicación transversal a todas ellas.

A. PONER EL ÉNFASIS EN LA PROFUNDIDAD DEL APRENDIZAJE EN VEZ DE EN LA AMPLITUD DE LA COBERTURA

En pedagogía existe, como apunta Biggs (2008: p. 68), una “inevitable tensión entre la cobertura y la profundidad”. La amplitud de contenidos,

sobre todo si va unida a la pretensión de desarrollarlos de manera metódica en sesiones presenciales, conduce de forma necesaria a la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, sin aplicación y sin real comprensión (Pérez Gómez, 2008: pp. 88-89).

Concentrar la atención de forma selectiva en determinados temas, considerados fundamentales, permite en cambio su desarrollo en profundidad, con la consiguiente posibilidad de contemplarlos desde diversos ángulos y perspectivas, explorar sus conexiones con la realidad y familiarizarse con los procesos de selección de la información relevante para su comprensión y las técnicas y procedimientos a utilizar para su aplicación (nuevamente, Pérez Gómez, *loc. cit.*).

Es decir, promueve un enfoque profundo del aprendizaje, basado en la movilización de capacidades cognitivas de orden superior. El único capaz de permitir a quienes reciben la formación de servirse más adelante de los conocimientos adquiridos para enfrentarse a situaciones distintas y construir otros nuevos a partir de ellas.

La conciencia de que “el mayor enemigo de la comprensión es la cobertura” (Biggs, *loc. cit.*) ha conducido hace tiempo a plantear, ya en el ámbito de la enseñanza del Derecho del Trabajo, la conveniencia de una cuidadosa selección de los temas incluidos en el programa de la asignatura cuyo tratamiento debe abordarse de manera directa en las sesiones presenciales (véase, Palomeque López, *op. cit.*, p. 118).

Ésta es una pauta metodológica esencial si se quiere, como se ha propuesto, profundizar en la comprensión de las conexiones entre las normas laborales y la realidad social, valorar la incidencia sobre ellas del sistema de derechos contenidos en la Constitución y además desarrollar las aptitudes instrumentales necesarias para su aplicación práctica. Una compleja labor, como es evidente, reñida con el apresuramiento y la superficialidad a los que conduce la pretensión de abarcar todos y cada uno de los puntos del temario.

Esto supone, antes que nada, un replanteamiento de la función que ha de atribuirse al programa o descripción de contenidos de la asignatura, cuya inclusión dentro de la correspondiente guía docente sigue siendo preceptiva en la actualidad.

Como es obvio, el programa ha de dejar de ser considerado como un repertorio del conjunto de temas que el profesor se compromete, bien a “explicar”, bien a “desarrollar” de forma sucesiva en clase, para pasar a convertirse en una “guía” que, expresando la concepción de la asignatura manejada por quien la imparte, sirve de orientación a los estudiantes para su adecuado seguimiento a través de técnicas diversas.

La selección de los temas objeto de atención preferente, por su parte, deberá realizarse atendiendo a un triple criterio de carácter instrumental.

Así, es indudable que habrán de incluirse los temas “relativos a las señas de identidad del Derecho del Trabajo” y al “contenido nuclear de sus grandes instituciones” (Palomeque López, *op. cit.*, p. 119), ya que su asimilación profunda y contextualizada resulta imprescindible para comprender su razón de ser, así como la particular lógica que caracteriza a sus técnicas de intervención.

Adicionalmente, también es importante todo tema que “permite a los estudiantes utilizarlo o resolver problemas con él” (Biggs, *op. cit.*, p. 70), puesto que su manejo favorece el desarrollo de la dimensión aplicativa de los conocimientos, potenciando así la adquisición de ese “saber metodológico” que constituye un elemento indispensable de la formación que se pretende impartir.

Por último, resulta también conveniente considerar aquellos “temas relevantes que la atención social presente en cada caso como palpitantes”, toda vez que ello permitirá “ahondar en las conexiones norma jurídica-realidad social y política” (Palomeque López, *loc. cit.*).

Los demás contenidos incluidos en el programa, al no ser nucleares, carecer de una dimensión aplicativa particularmente significativa y encontrarse al margen del debate público, podrán ser encomendados, en cambio, a los alumnos para su preparación autónoma mediante instrumentos y técnicas distintos de los de carácter presencial, con la confianza de que, manejando una comprensión profunda de los primeros, esto no impedirá su adecuada asimilación, sino que contribuirá más bien al necesario desarrollo por los mismos de capacidades de autoaprendizaje.

B. PRESENTAR LAS INSTITUCIONES DE MANERA HISTÓRICA Y CONTEXTUALIZADA

Uno de los más radicales equívocos de la doctrina “oficial” que ha venido presidiendo la implementación en España del EEES es aquel que, con el propósito de favorecer la dimensión práctica o aplicativa de la formación que se imparte en la Universidad, atribuye un peso más importante a los métodos de aplicación de los contenidos que a éstos mismos (véase supra Cap. II.2.a).

Semejante punto de vista olvida que el conocimiento funcional, que es aquel que permite atender cuestiones prácticas y resolver problemas, solamente puede desarrollarse si se dispone de una sólida base previa de conocimientos declarativos que “poner a trabajar” para hacer frente a las situaciones planteadas (Biggs, 2008: pp. 63-64).

El conocimiento declarativo, indispensable para el dominio de cualquier disciplina, es el que actúa como base o soporte conceptual y teórico de la misma. Como tal, se adquiere esencialmente a partir de la investigación o la enseñanza, antes que de la experiencia personal. Es el conocimiento que los profesores hemos venido impartiendo tradicionalmente en nuestras clases y que aparece recogido en las bibliotecas y los libros de texto. Su función básica es aportar, a modo de “esqueleto” del saber, esquemas de pensamiento e ideas contrastadas con los que comprender los procesos o fenómenos que constituyen el objeto de la disciplina de la que se trata. Su conjunción o combinación con el conocimiento procedimental, que implica saber cómo hacer las cosas, y el conocimiento condicional, que supone ser consciente de cuándo hacerlas y por qué, es la que da como resultado el conocimiento funcional o aplicativo, que se sitúa de tal forma en un plano de mayor dificultad y alcance, al requerir de las tres clases de conocimiento antes referidas para hacerse operativo (véase, nuevamente, Biggs, *op. cit.*, pp. 63-65, con alusión a las distintas clases o tipos de conocimiento mencionadas aquí).

Siendo el Derecho del Trabajo, como todo Derecho, una disciplina de carácter prescriptivo en vez de experimental, la posesión de una sólida base de conocimientos declarativos de naturaleza disciplinar constituye el presupuesto ineludible de la formación de quienes han de dedicarse luego a su ejercicio o se plantean profundizar en su conocimiento.

Familiarizar a los estudiantes con los contenidos normativos, doctrinales y jurisprudenciales que dan consistencia a nuestra disciplina constituye, por ello, la primera tarea de quien se propone enseñar Derecho del Trabajo.

Una comprensión profunda del sentido de estos conocimientos, que evite la tendencia al dogmatismo tan frecuente entre los juristas, requiere, no obstante, que todo este material sea presentado de una manera crítica, capaz de poner de manifiesto sus vacíos y contradicciones, así como su carácter eminentemente relativo y contingente.

La anterior es una tarea que solamente puede ser abordada con éxito combinando la crítica *ad intra* de los contenidos que se enseñan, sirviéndose para ello de las tradicionales herramientas proporcionadas por el método jurídico, con una aproximación *ad extra* a los distintos factores o elementos de orden contextual (históricos, sociales, económicos, políticos) que contribuyen a explicar su génesis, dan cuenta de su función y ponen de manifiesto sus interacciones con la realidad a la que han de ser aplicados.

De más está insistir en la importancia que posee, dentro de la primera de tales aproximaciones, el examen del impacto de las previsiones constitucionales sobre los contenidos que se estudian. El recurso habitual a este tipo de análisis resulta indispensable para enmarcar la comprensión de las soluciones normativas de nuestra disciplina dentro del sistema de valores que da sustento al modelo de Estado Social y Democrático de Derecho, dentro del cual cobran sentido como una de las más emblemáticas manifestaciones del valor igualdad, trascendiendo así los estrechos márgenes de una lectura exclusivamente formalista de sus contenidos, por completo desconectada de su función última y de los referentes axiológicos sobre los que se asienta.

Por lo que se refiere a la segunda de tales aproximaciones, es importante destacar que una labor de diagnosis exclusivamente situacional y un conocimiento meramente operativo de las normas jurídico-laborales, como los que propiciaría una aproximación al Derecho del Trabajo ignorante de sus condicionantes materiales, dejan sin responder cuestiones fundamentales para la comprensión y el manejo crítico y con sentido del mismo, como son “el porqué de esa situación y ese funcionamiento nor-

mativo”, “el porqué de sus grandes núcleos normativos y de los conceptos e instituciones acuñados por la dogmática iuslaboralista” y la “función y finalidad efectivas (económica, política e ideológica)” que las mismas desempeñan en la realidad social (Casas Baamonde, 1885: p. 387). Además, claro está, de ser incapaces de aportar elementos útiles para asimilar los cambios a los que se ve sometido de manera constante e intensa este sector del ordenamiento jurídico.

“En lugar de centrarse en ‘la mera explicitación de un material informativo, mutable y perecedero’, la enseñanza del Derecho del Trabajo deberá optar, así pues, por ‘la transmisión del aparato instrumental’ necesario para una comprensión ‘completa y provechosa’ del mismo, capaz no solamente de permitir a los estudiantes su manejo desde el punto de vista de la técnica jurídica, sino de ‘despertar’ en ellos un conocimiento crítico de las conexiones de la norma laboral con la realidad social” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 114).

Naturalmente, lo que de tal manera se propone no es la conversión de la enseñanza del Derecho del Trabajo en una más que tediosa sucesión de exposiciones de los “antecedentes históricos” de todos y cada uno de sus componentes, en el fondo igualmente dogmática.

De lo que se trata es, más bien, de destacar los condicionamientos históricos que han contribuido a configurar la fisonomía actual de sus elementos más relevantes, poniendo en claro su natural mutabilidad y su carácter eminentemente político. Y, sobre todo, de poner de manifiesto los procesos históricos que explican su nacimiento y permiten desvelar su razón de ser o función histórica, además de dar cuenta de su peculiar ámbito de aplicación y sus singulares fórmulas de intervención.

Por su parte, lo que con la aproximación interdisciplinar a los contenidos de la materia se pretende no es tampoco transformar la enseñanza del Derecho del Trabajo en una suerte de sucedáneo de la disciplina que se conoce con el nombre de Relaciones Industriales o de llenar las clases de una insufrible retahíla de cifras y datos estadísticos. Antes bien, de lo que se trata es, más sencillamente, de manejar en el proceso de enseñanza-aprendizaje elementos que permitan contemplar las categorías jurídico-laborales en el contexto en el que se desenvuelven, pero sin perder de vista el papel central de éstas.

De la misma forma que la enseñanza del Derecho del Trabajo no puede situarse al margen de la realidad que le sirve de base, tampoco puede desconocer los aspectos metodológicos de su construcción y los datos que proporciona el Derecho objetivo. No sólo el formalismo docente, a través del cual se hace abstracción del contexto social que dota a la norma laboral de su concreta morfología, está abocado al fracaso. También el método didáctico que acrecienta la vertiente social de las normas hasta difuminar su componente prescriptivo, conduce a resultados igualmente insatisfactorios.

De allí que la enseñanza del Derecho del Trabajo haya de combinar, en un equilibrio siempre difícil de alcanzar, ambas vertientes. Enseñar Derecho del Trabajo implicará, pues, contribuir a que el alumno se familiarice, tanto con los aspectos jurídico-formales y las categorías abstractas, como con el marco contextual dentro del cual las mismas se desenvuelven.

Esta aproximación al conocimiento de nuestra disciplina es impensable sin una dosis importante de trabajo autónomo del alumno. La razón para ello no se encuentra sólo, ni principalmente, en la imposibilidad de desarrollar de manera exhaustiva y contextualizada incluso los temas que se haya decidido seleccionar para su tratamiento en las sesiones presenciales. Tan importante o más que lo anterior resulta, en realidad, que los estudiantes lleven a cabo por su cuenta, aunque bajo la dirección del profesor, labores de indagación sobre los distintos aspectos y perspectivas desde los cuales han de enfocarse los temas propuestos, ya que ello les permitirá trascender el papel de meros receptores de la información, aun contextualizada, y adquirir la capacidad de realizar por sí mismos ese acercamiento ante problemas o situaciones distintas. Es decir, aprender a servirse del método interdisciplinar para construir nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, el Proceso de Bolonia, con su énfasis en el trabajo autónomo del alumno y la consideración de éste como responsable de su aprendizaje, abre una oportunidad de primer orden para el impulso de este tipo de formación, que se ve a partir de ahora claramente legitimada.

De todas formas, por más que esta clase de trabajo de los estudiantes, por lo general vinculado a la consulta de materiales de lectura y fuentes

de información complementarias, sea importante, no está en condiciones de suplir el papel central que compete dentro del proceso de enseñanza a los instrumentos de comunicación directa entre el profesor y los alumnos. Es decir, a las sesiones presenciales.

Como se ha apuntado, el acceso a fuentes complementarias de información en ningún caso está en condiciones de “sentar con plenitud las bases para articular la formación conscientemente crítica de los estudiantes de Derecho del Trabajo”, ya que ésta pasa necesariamente “por el contacto, la pregunta directa, el debate y la relación personal y activa con el o los profesores” (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 119).

La docencia presencial constituye, de tal modo, “el instrumento primario de sustentación de la actividad docente” dentro del modelo realista de enseñanza propuesto, como apunta Palomeque López (*loc. cit.*), cumpliendo el trabajo autónomo del alumno un rol complementario, aunque importante, de alimentación de información y ejercicio de las habilidades primariamente puestas en práctica y ensayadas en contacto directo con el profesor. Un profesor que deberá actuar, en todo caso, de una manera diferente de la tradicional, más como “un agente de transformación del conocimiento, que ayude a los estudiantes a interpretar y a construir sus propios conocimientos” (Biggs, 2008: p. 132), que como un mero transmisor de información.

C. DESTACAR LA IMPORTANCIA CLAVE DE LOS MODELOS, LAS IDEAS Y LOS ESQUEMAS DE PENSAMIENTO PROPIOS DEL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR

En la sociedad de la información los datos se encuentran al alcance de un toque de ratón. No así el conocimiento. Éste exige, como se ha puesto de relieve con anterioridad, la adquisición o construcción por el sujeto que aprende de modelos mentales, métodos de trabajo y teorías contrastadas que le permitan procesar racionalmente el inagotable volumen de información al que le es posible acceder en la actualidad con el fin de utilizarlo “para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad” (Pérez Gómez, 2008: p. 88. El desarrollo del tema en supra Cap. II.3.4).

Lo que se acaba de señalar supone que el conocimiento tiene como uno de sus componentes fundamentales el manejo de las grandes es-

estructuras de pensamiento e ideas fundamentales que subyacen y dan consistencia a los contenidos de la disciplina de la que se trata.

Es por ello que desde la pedagogía se destaca con particular énfasis la necesidad de insistir, a la hora de enseñar cualquier materia, más que en la presentación de datos aislados y su posterior retención memorística, en que los estudiantes “lleguen a comprender la estructura” (Biggs, 2008: p. 101) y se familiaricen con lo que significa “pensar utilizando los estándares y los procedimientos de la disciplina” (Bain, 2005: p. 69).

La tarea de “atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar”, de forma que éstos puedan “pensar sobre la información y las ideas” que se suscitan “a la manera” de los expertos de la disciplina, por decirlo en palabras de Bain (*op. cit.*, p. 130), exige del profesor una sensibilidad especial a la hora de proponer y plantear los temas a los estudiantes, que sea capaz de transmitirles, no sólo su sentido patente, sino la estructura conceptual que a ellos subyace. Y, sobre todo, que les permita reflexionar sobre ella al objeto de captar los presupuestos que se sitúan en el núcleo de la disciplina o conforma su esencia. Es decir, actuar como “aprendices autoconscientes”, con capacidad para reflexionar sobre las bases de su propio aprendizaje (Bain, *op. cit.*, p. 69).

Éste es, ciertamente, un conocimiento muy vinculado con la habilidad para resolver problemas y atender a situaciones reales, pero que no se confunde con ella, ya que lo que aporta no es el método sino, más bien, los fundamentos con los cuales el sujeto debe aproximarse a ellos.

Como tal, lo que exige del docente es una enseñanza razonada en todo momento desde las bases de la disciplina que imparte y a la vez abierta a la reflexión sobre su sentido y su utilidad. Presentar la estructura de los temas de forma cerrada y dogmática, por tanto, poco ayuda a este proceso, ya que impide a los estudiantes reflexionar sobre ella para captar su esencia de forma dinámica.

Ello deberá hacerse, por contra, de manera abierta y problemática, presentando los mencionados esquemas básicos de razonamiento, antes que como formulaciones abstractas, “como instrumentos operativos para entender la vida en los distintos campos del saber y del hacer”. Unos instrumentos a partir de los cuales los datos y las informaciones de

carácter específico “adquieren vida” y pueden ser comprendidos e interpretados en su auténtica dimensión (véase, Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 89).

Aunque la anterior es una exigencia aplicable a la enseñanza de cualquier disciplina académica o científica, cobra un relieve especial tratándose de una de tan acusada singularidad, incluso dentro de la “familia” del Derecho Privado, como es el Derecho del Trabajo.

Enseñar Derecho del Trabajo no puede consistir sólo, y seguramente ni siquiera principalmente, en presentar los contenidos de sus más relevantes instituciones. Más importante que ello resulta que, al hacerlo, se consiga despertar en los estudiantes la conciencia de la particular “óptica” desde la que éste contempla las relaciones jurídicas de trabajo dependiente que constituyen su objeto diferenciado de regulación, las ideas o presupuestos ideológicos en los que la misma se sustenta (asimetría entre las partes en vez de igualdad formal, intervención equilibradora en lugar de abstencionismo normativo y entendimiento colectivo en sustitución del individual), los instrumentos singulares a través de los cuales se expresa (normas estatales imperativas e inderogables y convenios colectivos dotados de la eficacia propia de éstas) y el consecuente sentido que tienen las soluciones normativas en él contenidas.

Si, con arreglo a este planteamiento general, aprender Derecho debe suponer aprender a pensar como lo hace un jurista, como apunta Atienza (2006: p. 18), aprender Derecho del Trabajo ha de implicar favorecer que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan contemplar las normas laborales y la realidad acotada por ellas “con ojos de laboralista”.

Es más, desde esta perspectiva tiene una relevancia fundamental el rol arquetípico del profesor como modelo de profesional que ha captado la esencia de su disciplina y que sabe transmitirla de forma activa, con claridad y con entusiasmo, favoreciendo la identificación de los estudiantes y su compromiso activo con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales Vallejo, 2008: p. 24. Véase también Zusman Tinman, 2009, p. 75, destacando cómo los mejores profesores son los “modelos a seguir”).

D. EXPRESAR SIEMPRE LA DIMENSIÓN OPERATIVA DE LOS CONOCIMIENTOS Y SU UTILIDAD PARA COMPRENDER LOS PROBLEMAS Y ACTUAR SOBRE ELLOS

La mejor manera de despertar el interés de los estudiantes por los contenidos que se enseñan, así como de favorecer una comprensión profunda de su sentido, es poniendo siempre de manifiesto el “valor de uso” que los mismos tienen. Es decir, destacando su utilidad para enfocar adecuadamente los problemas que plantea la aplicación práctica de la disciplina y resolverlos de manera eficaz (Pérez Gómez, 2008: p. 89).

Éste es, por lo demás, un conocimiento indispensable para favorecer, como se postula aquí, una enseñanza volcada en el desarrollo de las habilidades que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos que se enseñan para satisfacer las necesidades sociales para las que han sido creados. Menos dogmática y más argumentativa, según se dijo.

Para poner de relieve la dimensión operativa de los conocimientos que se enseñan es indispensable, antes que nada, llevar a cabo un desarrollo de los mismos atento a la función social que les corresponde y a sus interacciones con la realidad, como la que se ha propuesto en las páginas presentes.

La manera más directa, operativa y útil de expresarla está representada, empero, por el recurso sistemático a ejemplos de carácter ilustrativo, mejor si basados en situaciones de la vida cotidiana (Pérez Gómez, *loc. cit.*). Su empleo constante en todo tipo de sesiones de trabajo con los alumnos constituye, por ello, una herramienta pedagógica fundamental.

Naturalmente, la utilidad de esta aproximación “pragmática” se multiplica si lo que se intenta no es simplemente que los estudiantes “tengan noticias” de la utilidad de lo que aprenden a través del profesor, sino que consigan “razonar” esa utilidad guiados por él. Las herramientas para ello estarían constituidas por las distintas fórmulas de enseñanza activa y participativa que serán objeto de atención en los apartados siguientes, a los cuales se remite (véase, *infra*, 2.E y 2.F).

No es preciso insistir en que la enseñanza de una disciplina tan apegada a la realidad y tan volcada a ejercer una influencia transformadora sobre ella como es el Derecho del Trabajo, precisa con especial intensidad de esta aproximación especialmente atenta y consciente de la proyección

de sus contenidos sobre las relaciones que busca ordenar, así como de los instrumentos de los que se sirve (el uso frecuente de ejemplos y el recurso a técnicas activas de enseñanza).

Sólo así, tomando conciencia de esta proyección, los alumnos estarán en condiciones de superar la aparente "frialidad" que acompaña inevitablemente a la presentación puramente aséptica en sus instituciones y contenidos básicos y tomar conciencia de cómo las mismas están dirigidas a ofrecer respuestas de signo equilibrador a los problemas reales de las mujeres y los hombres que trabajan.

E. CONFIGURAR EL APRENDIZAJE COMO UN PROCESO ACTIVO DE INDAGACIÓN

Los estudios sobre el aprendizaje ponen de manifiesto la existencia de una fuerte correlación entre el grado de actividad e implicación de quien aprende y la eficiencia y profundidad del mismo (Biggs, 2008: p. 104, citando a Wittrock). Lo que los alumnos recuerdan y aprenden es, antes que lo que se les ha transmitido, aquello en lo que se han involucrado de manera consciente y activa (Zusman Tinman, 2009: p. 78, con cita de Tribe).

"De allí la importancia de configurar el aprendizaje como un proceso activo de indagación, basado en la implicación activa de los estudiantes en la solución de cuestiones o problemas nuevos para ellos o el descubrimiento de aspectos novedosos de situaciones ya conocidas" (Pérez Gómez, 2008: p. 91).

"Ésta es una preocupación que, de un modo u otro, se encuentra presente en la mayor parte de textos a través de los cuales se reflexiona sobre la mejor manera de enseñar Derecho en general. Y también, naturalmente, en los que se plantean cómo enseñar adecuadamente Derecho del Trabajo. El fomento de la 'participación' de los estudiantes constituye, a tal efecto, el mecanismo al que suele aludirse de forma unánime, aunque por lo general sin aportar mayores especificaciones sobre aquello en lo que ésta ha de consistir" (véase, por todos, Casas Baamonde, 1985: p. 391).

Para que la participación de los estudiantes esté en condiciones de promover un conocimiento profundo de la disciplina jurídico-laboral,

además de contextualizado y volcado hacia el desarrollo de la dimensión argumentativa de su práctica, como el que aquí se propugna, debe reunir condiciones especiales que no se satisfacen con la sola apertura del profesor, sin duda indispensable y muy valiosa, a atender las preguntas y satisfacer las dudas de los alumnos.

De lo que se trata es de algo bastante más relevante y profundo: de convertir el razonamiento autónomo, la experiencia y la implicación activa de los estudiantes en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza de nuestra disciplina. De conseguir que los mismos comprendan y sepan aplicar sus contenidos e instituciones sobre la base de haber pensado sobre su sentido y de haberlos utilizado por sí mismos.

La anterior es una preocupación que es llevada a su máxima expresión en las escuelas de Derecho de los países del *Common Law* a través del recurso, bien al llamado “método empírico” o “socrático”, basado en la formulación de preguntas o problemas relevantes y su discusión abierta en clase (véase Zusman Tinman, *op. cit.*, pp. 78-80 y 85-88), bien al “método del caso”, centrado en el debate en torno a pronunciamientos judiciales (véase, Vargas Vasserot, 2009: pp. 197-200).

La traslación de estos métodos, pensados a partir de y para sistemas pertenecientes a una tradición jurídica distinta de la nuestra, dentro de la cual tienen un peso muy superior la praxis jurisprudencial y el ejercicio de destrezas legales, plantea no pocas dificultades, al menos si lo que se pretende es convertirlos en el eje central o el instrumento exclusivo de desarrollo de los procesos de enseñanza.

En particular, la escasa relevancia que estos métodos conceden a la formación de base del carácter disciplinar, a partir de la idea de que los conocimientos pueden ser adquiridos por los estudiantes de forma inductiva, mediante la sola discusión de problemas o casos de fuente jurisprudencial, choca frontalmente con la importancia capital que dentro de los sistemas de tradición romano-germánica tiene el conocimiento de los componentes normativos y conceptuales de cada disciplina jurídica para su adecuado manejo.

Pero si prescindir de una explícita formación disciplinar no es posible para cualquier jurista de formación continental, lo que sí resulta viable –y además necesario– es replantearse la manera como aproximarse

a ella con el fin de dar lugar a un conocimiento razonado, activo y problemático del ordenamiento jurídico.

Esto exige, antes que cualquier otra cosa, repensar el uso de las técnicas instrumentales de transmisión del mensaje docente, empezando por las denominadas clases “teóricas” o “magistrales”.

Es obvio que un enfoque de este instrumento desde la perspectiva del fomento del aprendizaje activo de los estudiantes sólo resulta posible si éstas son “menos teóricas” y “menos magistrales” de lo que han venido siendo.

El indicado es un objetivo que puede ser alcanzado de diversas maneras. Entre ellas, quizá la que más se adapta a nuestra manera de entender el Derecho es la que se basa en el empleo de técnicas dirigidas a favorecer un desarrollo problemático y no puramente lineal de los temas.

La fórmula más adecuada para ello viene dada por el planteamiento, como vía de entrada o de profundización en el examen de los contenidos que se estudian, de “una pregunta o un problema intrigante”, vinculados por lo general con la dimensión práctica u operativa de los mismos (Bain, 2006: p. 122) y el recurso al “método mayéutico”, basado en la discusión y la defensa de opiniones contrapuestas, para su solución a lo largo de la clase (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 120).

Naturalmente, no se trata de que, al modo del método socrático, el debate ocupe por completo el lugar de la clase y termine por sustituirla, sino más bien de que se articule de forma adecuada con ésta, de manera que se convierta en un instrumento para optimizar su virtualidad como herramienta pedagógica.

Para ello, el profesor deberá empezar por ofrecer elementos de juicio que ayuden a los estudiantes a comprender el significado de la cuestión planteada e invitarlos a ensayar sus propias respuestas para ella. El siguiente paso vendrá dado por la utilización del desarrollo de la clase para dar explicaciones y avanzar argumentos que contribuyan a la construcción de la solución del problema. Finalmente, la sesión habrá de concluir con elaboración, a partir de la interacción entre los elementos surgidos en el debate y los contenidos examinados, de conclusiones provechosas para la comprensión profunda del tema. O incluso con el plan-

teamiento, a partir de las conclusiones alcanzadas, de nuevas preguntas que anticipen las cuestiones o problemas a analizar en las siguientes clases o inciten a los estudiantes a seguir indagando por su cuenta (véase, con amplitud, Bain, *op. cit.*, pp. 114-119).

La utilidad y viabilidad de esta manera de enfocar el desarrollo de las clases se refuerzan si se recomienda o exige, con carácter previo a su desarrollo, la consulta de materiales, se trate de manuales o textos básicos o de lecturas de contenido más avanzado. Esto no sólo ahorra al profesor la tarea de hacer referencia a los contenidos normativos y doctrinales básicos del tema, permitiéndole centrar su atención en el análisis de los principales problemas que ambos plantean, sino que sirve para introducir a los alumnos en el conocimiento de dichos problemas, favoreciendo y motivando su participación razonada.

Naturalmente, si se parte de una base de lecturas adecuada y suficiente, tampoco existe inconveniente para que la clase pueda desarrollarse íntegramente de forma activa, más próxima en su dinámica, aunque no en su preparación, al método socrático.

De más está insistir en que esta forma de aproximación al mensaje docente resulta particularmente útil para poner en contacto a los estudiantes con la estructura y el funcionamiento dinámicos del ordenamiento jurídico-laboral. Un resultado imposible de alcanzar si lo que se pretende es llevar a cabo una descripción más o menos "exhaustiva" pero finalmente estática de sus contenidos, la cual terminará por quedar desfasada ante el dinamismo que, aun siendo inherente a cualquier aspecto de la vida social, cobra especial relieve tratándose del Derecho del Trabajo.

Por lo demás, plantearse la utilización de este enfoque para la enseñanza de nuestra disciplina, no con carácter incidental sino ordinario, supone poner en entredicho la clásica división, por cierto recogida incluso con mayor fuerza en los planes de estudios puestos en marcha a partir de la implementación del Proceso de Bolonia, entre "clases teóricas" y "clases prácticas". O, en todo caso, la radical separación de roles entre ambas.

Como se ha visto, para cumplir a cabalidad con su función, las llamadas clases teóricas deben tener o incluir necesariamente un componente o enfoque dinámico u operativo, práctico en suma, que incite a los estudian-

tes a implicarse en su comprensión y a captar el sentido profundo de todos sus contenidos. Del mismo modo que, según se ha adelantado y habrá ocasión de explicar con detalle más adelante (véase, *infra*, 2.F), las calificadas como clases prácticas sólo tienen sentido si sirven para “poner en movimiento” los fundamentos de la disciplina, profundizando en el conocimiento de su funcionamiento y descubriendo su utilidad y las formas de servirse de ellos para hacer frente a problemas y conflictos reales.

Debe indicarse, finalmente, que la configuración del aprendizaje como un proceso activo de indagación no sólo exige un nuevo enfoque de las actividades docentes presenciales. Precisa también de una utilización distinta del trabajo autónomo del alumno. Éste debe pasar a ser concebido, a más que como una herramienta auxiliar para la preparación de las sesiones presenciales teóricas y prácticas, a partir de la lectura de materiales previamente seleccionados por el profesor, como un espacio abierto a la búsqueda autónoma de referentes para el aprendizaje y su utilización para construir nuevas aproximaciones y encontrar nuevos significados para las cuestiones implicadas en la enseñanza. Un proceso que debe, naturalmente, ser incitado y valorado de forma adecuada por el profesor.

F. IMPLICAR A LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES CON SENTIDO, BASADAS EN LA RECREACIÓN DE SITUACIONES Y CONTEXTOS REALES

El objetivo último del proceso de formación en cualquier disciplina académica o científica no es solamente, como se dejó dicho en su momento, ofrecer a sus destinatarios una base integrada y sólida de conocimientos de orden teórico, sino también promover la adquisición por parte de los mismos de las aptitudes y capacidades necesarias para hacer frente a partir de ella a situaciones o problemas específicos de orden práctico, adoptando las decisiones adecuadas para su solución.

Aunque esta última es una habilidad que no se adquiere de forma plena sino a través de la práctica profesional, según ponen de manifiesto los estudios sobre el “conocimiento experto” (véase, *supra*, Cap. II.2.C), la Universidad puede y debe sentar las bases que faciliten esa inserción futura de los conocimientos en el contexto al que han de ser aplicados, mediante la preparación en el empleo de las técnicas e instrumentos que la hacen posible.

Este adiestramiento, que tiene una dimensión específica, muy vinculada ciertamente a la formación académica pero no identificable de forma absoluta con ella, precisa para cumplir su función de manera óptima de la implicación de los estudiantes en “actividades con sentido”, basadas en la realización de “tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales”, que les permitan entender los conocimientos, no como ideas inertes y privadas de virtualidad, sino como “herramientas privilegiadas de comprensión y actuación” (Pérez Gómez, 2008: p. 90).

Aplicado al ámbito de la enseñanza del Derecho en general, y particularmente a la del Derecho del Trabajo, lo que se acaba de señalar impone, en primer término, la conveniencia de dedicar un espacio específico a la formación de la capacidad de los estudiantes de resolver problemas y cuestiones prácticas a partir de los conocimientos previamente adquiridos. Es decir, de la aptitud de extraer de la formación adquirida y el estudio del ordenamiento elementos de juicio y razones jurídicamente atendibles con las que ofrecer una respuesta fundada desde el punto de vista técnico para los mismos.

“La formación de la capacidad de razonar jurídicamente, que es de lo que a fin de cuentas se trata, requiere del desarrollo de un conjunto de habilidades de carácter instrumental que no son privativas únicamente de nuestra disciplina, como son las de: a) identificar el problema central que en cada caso se plantea; b) reconstruir de forma detallada los hechos relevantes del mismo; c) seleccionar las normas que resultan en principio aplicables; d) determinar los problemas jurídicos y de hecho a ser analizados y sus puntos controvertidos; e) establecer cuáles son las posiciones que pueden ser asumidas en relación con tales problemas y las razones que podrían servir para sustentarlas; f) elegir los argumentos a utilizar para sustentar el propio punto de vista, y g) tomar decisiones coherentes con todo lo anterior” (conforme a la síntesis de Morales Luna, 2010: p. 242).

Como tal, ésta es una formación que, al menos en lo que a sus bases se refiere, deben poseer ya quienes estudian Derecho del Trabajo. Incluirla de forma específica y singularizada aquí no sólo se justifica por la necesidad de dar continuidad a ese adiestramiento general, sino por las especialidades tan acusadas que caracterizan al ordenamiento jurídico-laboral, tanto en lo que respecta a la construcción de sus instituciones

y soluciones normativas, inspiradas en una lógica y unos principios claramente divergentes de los que operan en otros sectores del ordenamiento jurídico, como a las fórmulas de articulación y aplicación de los distintos instrumentos reguladores de los que se sirve, no asimilables del todo a los que rigen con carácter general.

La formación en el empleo de “los mecanismos prácticos de inserción de la norma en la realidad social de base”, por utilizar la elocuente fórmula de síntesis acuñada por Palomeque López (1978: vol. II, p. 131), precisa del empleo, como instrumento esencial de trabajo, de supuestos prácticos, a través de cuya resolución deberá ensayar el estudiante la aplicación de las herramientas conceptuales y metodológicas puestas a su alcance.

Para cumplir adecuadamente este papel, los casos propuestos habrán de reunir al menos dos condiciones esenciales.

En primer lugar, no deberán ser casos puramente hipotéticos o “de laboratorio”, ajenos por completo a la dinámica de las relaciones laborales, sino casos reales, extraídos de la experiencia de aplicación del ordenamiento laboral, que permitan a los estudiantes familiarizarse con los auténticos problemas que el mismo plantea y comprobar la utilidad de los conocimientos adquiridos para su solución adecuada.

En segundo lugar, tampoco es conveniente que se trate de “casos fáciles” o de solución única, útiles exclusivamente para aprender de forma repetitiva cierto tipo de habilidades de naturaleza instrumental, sino más bien “casos difíciles” (*hard cases*), cuya solución admite, con dosis suficientes de razonabilidad, más de una respuesta fundada desde el punto de vista jurídico, ya que sólo los casos de este tipo están en condiciones de confrontar a los estudiantes con la posible existencia de razones y argumentos jurídicos de distinto orden y entidad entre los cuales es preciso optar de manera justificada para su solución. Y de ejercitarlos en el desarrollo de esta tarea, claro está (véase, Figueruelo Burrieza, 2010: p. 107, con alusión a aquellos casos “cuya resolución seguramente acabará siendo insatisfactoria sea cual sea el sentido de la decisión última”).

Desde ambas perspectivas, es indudable que la jurisprudencia proporciona un arsenal de situaciones controvertidas extraídas de la propia conflictividad de las relaciones laborales, cuya riqueza supera con creces

cualquier otra fuente de información para el planteamiento de situaciones prácticas a resolver por los estudiantes.

La utilización de la jurisprudencia, sobre todo si viene determinada por el empleo de la sentencia misma como material de trabajo, plantea, no obstante, importantes inconvenientes.

Antes que nada porque puede transmitir de forma errónea a los estudiantes la sensación de que los supuestos que se examinarán tienen una única solución "correcta", coincidente con la que le han dado los órganos judiciales, que ellos habrán de "descubrir" y "asimilar". La capacidad de razonar de forma autónoma y optar entre soluciones diversas, todas en principio factibles, puede terminar este modo trastocándose en un ejercicio de asunción dogmática y acrítica de lo razonado por otros, muy poco recomendable.

Además, el uso recurrente de esta clase de materiales es capaz de trasladar una visión extremadamente simplista y a la vez confrontacional de lo que es el ejercicio profesional en el ámbito del Derecho del Trabajo, toda vez que puede llevar a los alumnos a pensar que la consulta de la jurisprudencia y la búsqueda de precedentes judiciales, en vez de la crítica y el razonamiento propios, son las únicas herramientas que necesitarán en la práctica, y que el enfrentamiento ante los tribunales, en vez del diálogo y la transacción tan característicos y necesarios dentro de la dinámica real de las relaciones laborales, constituye la forma normal y deseable de solución de los conflictos entre trabajadores y empresarios (véase, sobre estos inconvenientes, con más amplitud, Alfonso Mellado, 2010: p. 151).

Una buena manera de paliar estos inconvenientes, amén del empleo de otro tipo de materiales, está constituida por la disociación, a la hora de plantear los supuestos prácticos, entre los hechos que motivan la controversia y la solución que a la misma haya ofrecido el tribunal del que se trate. Resulta obvio que, mientras los primeros, incluso de forma idéntica a como aparecen reflejados en la sentencia, constituyen una magnífica base para planteamiento de supuestos prácticos, el apartado de los fundamentos jurídicos no debería hacerse explícito inicialmente a los estudiantes, so pena de matar desde el principio cualquier intento de razonamiento autónomo. A lo sumo, luego de debatir el caso de manera

exhaustiva en clase, será razonable hacer explícita la solución adoptada por los órganos judiciales, bien que no tanto para determinar cuál de las propuestas en clase es la “correcta” por coincidir con ella, sino más bien para someterla a la crítica a partir de la indagación realizada por los alumnos con la guía del profesor.

Conviene indicar, finalmente, que este adiestramiento exige la planificación de sesiones específicas de tipo práctico que se desarrollen de manera paralela y autónoma a las dedicadas a la formación sobre los contenidos fundamentales de la disciplina.

Desde esta perspectiva, el énfasis puesto por los impulsores del Proceso de Bolonia en la formación “práctica” de los estudiantes, que ha desembocado en la sistemática inclusión en los planes de estudios del Grado en Derecho de “clases prácticas”, abre la posibilidad y el espacio para que esta formación pueda tener lugar de forma detenida y provechosa.

G. GENERAR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS

Una de las recomendaciones más frecuentes y atinadas de quienes se dedican al estudio de los procesos de aprendizaje es aquella que aconseja no encasillarse en el empleo de un único método de enseñanza, por adecuado que éste pudiera parecer en principio. Frente a ello, se apunta la conveniencia de dar lugar a experiencias de aprendizaje diversas (Bain, 2005: p. 132), mediante la utilización de una variedad de métodos docentes y recursos pedagógicos (Pérez Gómez, 2008: p. 90).

Las razones para ello son al menos dos. La primera se vincula con el carácter complementario que las distintas técnicas docentes tienen a efectos de favorecer un aprendizaje profundo y no meramente superficial. Como apunta Biggs, “aprendemos a través de distintas modalidades sensoriales y cuanto más se refuerza una modalidad u otra, más eficaz es el aprendizaje” (2008: p. 105). Adicionalmente, debe tenerse presente que resulta altamente improbable que “un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito de conocimiento” (Pérez Gómez, *loc. cit.*).

En consecuencia, incluso dentro de una misma disciplina es aconsejable la pluralidad metodológica, a los fines de reforzar la profundidad del aprendizaje y adaptar su enseñanza a los objetivos que en cada caso se persigan.

Esta necesidad es tanto mayor si de lo que se trata es de favorecer, como ocurre en nuestro caso, una aproximación realista, a la vez que atenta a sus dimensiones axiológica y aplicativa, de una disciplina jurídica singular como pocas como es el Derecho del Trabajo.

Con este ambicioso planteamiento de partida, resulta absolutamente claro que la metodología docente “no puede reducirse a una relación de *numerus clausus* ni a un *vademecum* cerrado”, sino que habrá de adoptar “aquellos cauces de expresión que en cada caso posibiliten la realización del objetivo” que con la enseñanza se pretende (Palomeque López, 1978: vol. II, p. 133).

Al carácter necesariamente interdisciplinar de aproximación al conocimiento del Derecho del Trabajo que se propugna, en coherencia con el punto de vista realista en vez de positivista del que se parte, debe corresponder, en consecuencia, la asunción del pluralismo metodológico como fórmula más idónea para favorecer un aprendizaje coherente con ella.

Este pluralismo metodológico debe expresarse tanto en el planteamiento de las llamadas sesiones teóricas como de las clases prácticas, así como en el trabajo autónomo del alumno, que debe acompañar y complementar ambas.

Aunque en principio, como se dejó dicho en las páginas precedentes, la técnica que con carácter general se adapta mejor a los objetivos que con enseñanza del Derecho del Trabajo se pretenden es aquella que articula el primer tipo de sesiones a partir del planteamiento de cuestiones intrigantes o problemáticas, en cuya comprensión habrá de avanzarse a partir de las explicaciones del profesor y las intervenciones y el debate entre los alumnos (véase *supra* 2.E), existen otras herramientas pedagógicas de carácter particularmente activo y dinámico, a las que resulta necesario recurrir con el objeto de desarrollar la capacidad de los estudiantes de enfrentarse a situaciones nuevas, indagar por sí mismos y construir de forma autónoma significados y conocimientos. “La intensi-

dad de estas técnicas, basadas todas en una profundización de la actividad de los estudiantes, puede ser diversa. Ésta puede ir, desde un primer escalón, donde lo que se hace es desarrollar la clase a partir de la discusión en torno a una o más lecturas previamente seleccionadas por el profesor; pasando por un nivel intermedio, en el que la misma se articula en torno a una o varias exposiciones preparadas por los alumnos, que sirven de punto de partida para el debate; hasta llegar a fórmulas basadas en el denominado 'aprendizaje basado en problemas', que parte del planteamiento de situaciones problemáticas para favorecer, a través de su solución, la adquisición de conocimientos y destrezas relacionadas con la aplicación de éstos" (véase, Prieto Navarro, 2008: pp. 91-116).

Esta última es, con todo, una técnica que admite, a su vez, dos variantes de distinta intensidad. Una primera, más articulada, en la que se ofrecen, al lado de la cuestión problemática, textos o materiales de lectura a partir de cuyo estudio los alumnos deberán aproximarse a su solución. Y otra menos estructurada en la que han de ser ellos mismos quienes busquen la información relevante, la seleccionen y asimilen y la utilicen para construir sus respuestas.

El recurso en clave ascendente a estas técnicas a lo largo del período de docencia, intercalándolas con sesiones como las descritas en primer término, constituye seguramente la mejor estrategia pedagógica.

Por lo que a las clases prácticas se refiere, aun admitiendo la particular utilidad de dedicarlas a la solución de supuestos prácticos basados en situaciones reales extraídas de la casuística jurisprudencial (véase *supra* 2.F), resulta igualmente necesario postular su diversificación, en aras de la necesaria potenciación de destrezas adicionales a las vinculadas con el planteamiento y la solución de conflictos susceptibles de ser ventilados en sede judicial.

La lectura y el comentario crítico de textos, documentos o informes que profundizan en el tratamiento de ciertos aspectos particularmente relevantes de la disciplina o explican dimensiones de ellos no examinadas en las clases, el análisis de normas convencionales y otro tipo de instrumentos de fuente no estatal o incluso el debate sin más sobre temas o problemas de actualidad, forman parte de este arsenal de opciones a las

que es preciso recurrir con el fin de enriquecer las potenciales virtudes pedagógicas de este importante recurso docente.

En estos casos, las clases prácticas se aproximan en su función a los seminarios, al ofrecer a los estudiantes la posibilidad de un conocimiento más maduro y profundo sobre temas singulares, capaz de alimentar de forma más intensa una actitud crítica y de debate intelectual (Palomeque López, *op. cit.*, p. 133).

Existe, finalmente, un recurso pedagógico que, aunque atípico, no debería ser obviado si el objetivo es enseñar Derecho del Trabajo. Se trata de la utilización, como elemento catalizador de la reflexión y el debate, de alguno de los exponentes de la abundante y magnífica filmografía sobre temas jurídico-laborales disponible en la actualidad.

Las ventajas que tiene el cine como herramienta educativa son diversas. Así, como ponen de manifiesto los estudios sobre la materia, su empleo tiene un indudable valor motivador, sirve para captar el interés de los alumnos y estimula su participación, además de facilitarles la comprensión de los contenidos de la materia, al presentarles su aplicación práctica a la luz de un supuesto concreto (véase, con amplitud, Martín Hernández, 2009: especialmente pp. 6-7).

De entre todas ellas, sin embargo, la fundamental radica en su aptitud para “transportar” a los estudiantes, por lo general carentes aún de cualquier contacto directo con el mundo del trabajo, hacia el “interior” de éste, sirviéndose además de un lenguaje distinto, como es el artístico. El cine permite, de aquella manera, que los mismos “vivan” y no sólo “razonen” lo que supone trabajar por cuenta ajena y las situaciones conflictivas que a partir de ello se suceden, generando una corriente inicial de “empatía” hacia las mismas a partir de la cual resulta posible comprender con mayores dosis de realismo el sentido profundo que tiene la existencia del Derecho del Trabajo como disciplina jurídica autónoma y la orientación singular que caracteriza a sus principales instituciones.

La circunstancia de que la mayor parte de los acontecimientos sociales y fenómenos históricos que se sitúan en la base de la emergencia del Derecho del Trabajo, así como muchos de los problemas que plantea su aplicación cotidiana, hayan sido dramatizados por el cine constituye, por ello, un inestimable “tesoro pedagógico”, que debe ser necesaria-

mente aprovechado para dar tintes de especial verosimilitud a la aproximación realista y crítica a nuestra disciplina, que se propugna.

H. **APLICAR FÓRMULAS DE EVALUACIÓN FORMATIVAS, QUE REFUERZEN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PLANTEADOS**

Para que cualquier innovación educativa sea efectiva es preciso que venga acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (Martín Izard, 2006: p. 1). Esto es así en la medida en que, como nos demuestra la experiencia, “el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará” (Biggs, 2008: p. 177).

Un excelente planteamiento docente corre, en virtud de esto, el riesgo de fracasar por culpa de un rutinario y mal pensado sistema de evaluación, mientras que una enseñanza menos brillante puede conseguir resultados más satisfactorios si viene acompañada de tareas de evaluación relevantes, imaginativas y que impliquen a los alumnos en un aprendizaje de calidad (Morales Vallejo, 2008: pp. 26-27).

La evaluación constituye, entonces, una herramienta fundamental, quizá la más relevante de todas, de la que podemos y debemos servirnos los profesores para influir positivamente en los hábitos de trabajo y las formas de aprendizaje de los estudiantes (Morales Vallejo, *op. cit.*, p. 27).

De allí la importancia de conferir a la evaluación una finalidad formativa en vez de puramente verificadora o acreditativa. Y de concebirla, asimismo, como un instrumento más al servicio del proceso de enseñanza (Pérez Gómez, 2008: p. 94).

Dicho lo anterior, resulta evidente que la propuesta pedagógica que se viene desarrollando para favorecer una enseñanza del Derecho del Trabajo más cercana a su naturaleza, sus condicionantes sociales y axiológicos y su práctica, carecería de un elemento fundamental si no viniese acompañada del diseño de un sistema de evaluación que guarde coherencia con ella y actúe como condicionante efectivo de las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Para estar en condiciones de ejecutar satisfactoriamente esta trascendental función de garantía, el sistema de evaluación que se diseñe deberá cumplir con cuatro requisitos fundamentales.

Así, antes que nada, como se acaba de apuntar, deberá ser congruente con las finalidades que se persiguen con la enseñanza de nuestra disciplina. Vale decir, habrá de guardar una clara relación de alineación o correspondencia con la metodología docente propuesta y ser capaz de evaluar el manejo de los conocimientos y habilidades que se espera que los estudiantes adquieran.

Lo anterior implica, como salta a la vista, que el sistema de evaluación a aplicar habrá de incorporar técnicas que sean capaces de “captar la complejidad” del tipo de aprendizaje que en nuestro caso se pretende y las distintas dimensiones que lo integran. De evaluar no sólo conocimientos sino “sistemas de reflexión y acción” como los que caracterizan a la aproximación al sistema normativo de relaciones laborales que se postula (véase, en general, Pérez Gómez, *op. cit.*, p. 94). Como tal, no podrá basarse en la aplicación de un único instrumento, sino en la conjunción de varios de distinto tipo y naturaleza, que proporcionen, desde vectores y ópticas diferentes, información suficiente para “reconstruir” globalmente la medida en que los objetivos de aprendizaje propuestos van siendo alcanzados.

“Para estar en condiciones de cumplir su función formativa y no sólo acreditativa, es menester, en tercer lugar, que tales instrumentos proporcionen información que, por el momento en que se obtiene y transfiere a los estudiantes, pueda resultar útil a éstos para mejorar sus métodos de trabajo y autorregular sus procesos de aprendizaje” (Pérez Gómez, *loc. cit.*). Y, naturalmente, también a los profesores para perfeccionar su práctica docente. “Su aplicación no podrá realizarse, por ello, exclusivamente al final del proceso de enseñanza, cuando nada puede ser mejorado o corregido ya, sino que debe configurarse como una actividad continuada e integrada además en el proceso educativo” (Martín Izard, *op. cit.*, p. 2).

Finalmente, resulta absolutamente claro que su diseño deberá ser realista. Es decir, partir de las condiciones materiales de impartición de la docencia con el fin de conseguir un necesario “equilibrio entre la practicidad y la validez”, que evite las frustraciones derivadas de estériles voluntarismos (Biggs, 2008: p. 205).

¿Cómo diseñar un sistema de evaluación como éste, lo cual es tanto como decir congruente o alineado, plural o diverso, continuo o de vocación formativa y además realista, tratándose de nuestra disciplina?

Las fórmulas susceptibles de ser articuladas con este fin son, evidentemente, diversas y plurales. Lo esencial es que, sea cual fuere su contenido, se encuentre en condiciones de integrar en un todo coherente los distintos aspectos, teóricos y prácticos, informativos y formativos, ordinarios y complementarios, que forman parte del diseño docente. Todas las dimensiones del conocimiento cuya adquisición se desea fomentar, sean éstas declarativas, procedimentales, condicionales o funcionales (véase *supra* 2.B), deben ser pues objeto de evaluación. Y todas las actividades o tareas que han de realizar los alumnos deben también tener su peso dentro de la misma. De este modo se evitará que éstos centren su atención exclusivamente en aquellas que cuentan para la nota final, descuidando el resto.

En nuestro caso, lo anterior conlleva, en primer término, que no deberá renunciarse a evaluar conocimientos para centrarse exclusivamente en la valoración de la adquisición de destrezas o habilidades. El conocimiento funcional que se expresa a través de éstas se apoya, como hubo ocasión de señalar en su momento, en el conocimiento declarativo representado por los primeros. Por tanto, es preciso evaluar ambos, sirviéndose de instrumentos adaptados a su respectiva naturaleza (Biggs, *op. cit.*, p. 190).

Una prueba declarativa, dirigida a evaluar el manejo del andamiaje normativo y conceptual que sustenta nuestra disciplina y es indispensable para su manejo, no podrá, en consecuencia, faltar en ningún caso.

Naturalmente, esta prueba puede asumir formas muy variadas. Desde los exámenes escritos o de desarrollo, sean éstos de respuesta larga o corta, hasta las pruebas objetivas de opción múltiple o tipo test. Cada uno de estos instrumentos tiene, como es de sobra conocido, no sólo ventajas sino inconvenientes importantes, los cuales se magnifican cuando son utilizados como fórmula única de evaluación. El recurso a un planteamiento global u holístico de la evaluación como el que aquí se hace permite, en cambio, que sus carencias puedan verse suplidas a través

del empleo en paralelo de otras técnicas, aptas para valorar las dimensiones del aprendizaje que las primeras soslayan.

Lo deseable es, por lo demás, que exista al menos una evaluación intermedia y otra final, que eviten el “atacón” de último minuto que propicia la existencia de una única prueba de conocimientos. Esto habrá que valorarlo, en todo caso, a la luz del tiempo globalmente disponible, especialmente cuando dentro de la organización actual de los planes de estudios las asignaturas tienen una duración necesariamente cuatrimestral.

Por su parte, la evaluación de los saberes de índole funcional, es decir, de la aptitud para relacionar los conceptos aprendidos, tanto entre sí como con la realidad social de base, así como para aplicarlos a supuestos concretos y situaciones nuevas, requiere de instrumentos distintos, que permitan una “demostración activa” de los conocimientos adquiridos (Biggs, *op. cit.*, p. 189).

Esta evaluación de “ejecución” o “actuación”, por utilizar la terminología del autor citado en último término, requiere de los estudiantes la realización de actividades o tareas que demuestren que poseen las habilidades o capacidades requeridas. Como tal, tiene en la resolución de problemas o la realización de ejercicios prácticos su herramienta esencial.

Lo que se acaba de decir puede hacer aconsejable incluir en la prueba final, y en su caso también en la intermedia, la solución de un supuesto práctico del tipo de los examinados a lo largo del desarrollo de la asignatura. Esto no es, empero, indispensable, toda vez que esta dimensión debe ser, en todo caso, objeto de valoración continua, mediante la corrección de las soluciones que los alumnos vayan presentando por escrito en las clases prácticas. La porción de la nota final que corresponde al manejo de la dimensión práctica o aplicativa del ordenamiento laboral puede estar integrada, en consecuencia, por un promedio de las calificaciones obtenidas por dichos ejercicios a lo largo del desarrollo de la asignatura y no por un supuesto a resolver al final. Una opción que, como es evidente, incentivará el interés de los estudiantes por participar regularmente de las clases prácticas y preparar de forma concienzuda los ejercicios que en ellas se examinarán.

Esta opción presenta, de todos modos, dos inconvenientes importantes. El primero radica en la elevación exponencial de la carga de trabajo del profesor que puede suponer la corrección continua de todos los supuestos prácticos que presenten los alumnos. El segundo se vincula con la atención de aquellos estudiantes que no puedan asistir con regularidad, por razones justificadas, a las clases prácticas.

Ninguna de estas objeciones es insalvable. La primera puede solventarse mediante el empleo de fórmulas de "evaluación aleatoria", basadas en la selección de un número reducido de ejercicios a efectos de ser corregidos (Biggs, *op. cit.*, p. 231). Esto tiene, por sorprendente que parezca, el paradójico efecto de incentivar aún más la prolijidad de los estudiantes, al conceder un valor potencialmente mayor a cada uno de los ejercicios que presenten. La atención de las situaciones particulares de imposibilidad justificada se puede resolver sin dificultades mayores, por su parte, previendo la realización de un ejercicio práctico sustitutorio el día de celebración de la prueba de conocimientos.

Por lo que se refiere a la preparación de exposiciones, presentaciones en seminarios y demás actividades dirigidas a fomentar las destrezas de elaboración y comunicación de los estudiantes, dado que por su naturaleza no pueden ser realizadas por todos, lo razonable es utilizarlas como elemento de mejora de la valoración obtenida en la aplicación de los dos instrumentos anteriores. Un factor que, sin duda, servirá también de eficaz acicate para la participación en ellos.

Algo similar sucede con las intervenciones orales, tanto en las sesiones teóricas, dentro de las cuales ocupa un lugar relevante la discusión de cuestiones problemáticas, según se dijo, como en las clases prácticas. El desarrollo de la capacidad de razonar, argumentar y debatir debe ser particularmente incentivado si se quiere dar lugar a clases dinámicas y participativas. Aquellos estudiantes que hayan mostrado un interés especial por intervenir en los debates y hayan realizado dentro de ellos contribuciones relevantes, no importa si finalmente acertadas o no, debieran también ver reconocida su aportación.

Por último, la ponderación del peso que ha de reconocerse dentro de la nota final a los resultados obtenidos con la aplicación de cada una de las técnicas mencionadas y, en particular, las dos de carácter obliga-

torio referidas en primer término, deberá hacerse seguramente con arreglo a un criterio mixto, que tenga en cuenta el tiempo que es preciso dedicar a su realización, de forma que se premie la dedicación y el esfuerzo continuados, y su importancia cualitativa.

El diseño de un sistema de evaluación de características como las descritas está en condiciones de operar como eficaz mecanismo “de cierre” o garantía de la propuesta didáctica para la enseñanza del Derecho del Trabajo cuya presentación concluye aquí.

Con su aplicación se cierra el círculo que va, de la presentación activa, problemática y apegada a la realidad social de sus principales instituciones, a la generación de los estudiantes de las capacidades necesarias para aplicarlas con solvencia, sentido social y responsabilidad. De actuar, en suma, como profesionales del Derecho serios y eficientes, conscientes de su rol social y de la trascendencia que tiene su actividad para la vigencia real y efectiva de los valores democráticos y constitucionales dentro de nuestra sociedad, que es de lo que a fin de cuentas se trata.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, R., *Teoría de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997.
- CARBONELL, M. (comp.), “Los derechos fundamentales en el Estado constitucional democrático”, en *Neo-constitucionalismo(s)*, Madrid, Trotta, 2003.
- ALFONSO MELLADO, C. L., *Proyecto Docente*, Valencia, inédito, 2010.
- ANGULO RASCO, J. F., “La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad”, en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- ATIENZA, M., *Las razones del Derecho. Teorías de la argumentación jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, 2006.
- BALDUS, C., “Calidad: ¿Para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado Proceso de Bolonia”, en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 4, 2009.
- BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2006.
- BIGGS, J., *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2008.

- BLANCO, A. "Formación universitaria basada en competencias", en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), en *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- CASAS BAAMONDE, M. E., "La trascendencia constitucional de los principios de ordenación de las fuentes jurídico-laborales", en AA. VV., *Los principios del Derecho del Trabajo*, Madrid, Centro de Estudios Financieros, 2003.
- "Sobre las exigencias de una metodología funcional y crítica en la enseñanza del Derecho del Trabajo", en AA. VV., *II Jornadas Hispano-Luso-Brasileñas de Derecho del Trabajo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.
- CASTILLO FREYRE, M. y VÁSQUEZ KUNZE, R., "¿Cómo se debe enfocar la educación legal?", en *Thémis*, nro. 57, 2009.
- DE CARRERAS, F., "A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 4, 2009.
- DEL REY GUANTER, S., "Contrato de trabajo y derechos fundamentales en la doctrina del Tribunal Constitucional", en ALARCÓN CARACUEL, M. R. (coord.), *Constitución y Derecho del Trabajo: 1981-1991 (Análisis de diez años de jurisprudencia constitucional)*, Madrid, Marcial Pons, 1992.
- FIGUERUELO BURRIEZA, A., *Breve Proyecto Docente e Investigador*, Salamanca, inédito, 2010.
- "Nuevas tendencias del Derecho Constitucional en Europa", en TORRES ESTRADA, P., *Neoconstitucionalismo y Estado de Derecho*, México, Limusa, 2006.
- FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2008.
- GARCÍA AMADO, J. A., "Bolonia y la enseñanza del Derecho", en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nro. 5, 2009.
- GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A., *Derecho Penal. Introducción*, Madrid, Universidad Complutense, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J., "Introducción", en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- GONZALES MANTILLA, G., "La enseñanza del Derecho como política pública", en *Derecho PUCP*, nro. 65, 2010.
- GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M., "Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho", en AA. VV., *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Pamplona, Aranzadi, 2009.

- MARTÍN HERNÁNDEZ, M. L., "El cine como instrumento docente en la educación superior. Una experiencia particular en el ámbito de la disciplina jurídico-laboral", en AA. VV., *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2009.
- MARTÍN IZARD, J. F., *Evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Esquemas*, inédito, 2006.
- MARTÍN PÉREZ, A., "El profesorado universitario como docente", en AA. VV., *Espacio Europeo de Educación Superior: algunas cuestiones claves*, Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas, 2007.
- MENGGONI, L., "Il contratto collettivo nell'ordinamento giuridico italiano", en AA. VV., *La contrattazione collettiva: crisi e prospettive*, Milano, Franco Angeli Editore, 1976.
- MONTOYA MELGAR, A., "Sobre el Derecho del Trabajo y su ciencia", en *Revista Española de Derecho del Trabajo*, nro. 58, 1993.
- MORALES LUNA, F., "¿En qué conocimientos y habilidades debe ser formado un estudiante de Derecho?", en *Derecho PUCP*, nro. 65, 2010.
- MORALES VALLEJO, P., "Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender, en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- NOVELLA, M., "Analisi economica e interpretazione nel Diritto del Lavoro", en *Rivista italiana di Diritto del Lavoro*, Parte I, 2002.
- PALOMEQUE LÓPEZ, M. C., *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa*, Madrid, inédito, 1978.
- *Los derechos laborales en la Constitución española*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1991.
 - *Derecho del Trabajo e ideología*, 7ª ed., Madrid, Tecnos, 2011.
- PALOMEQUE LÓPEZ, M. C. y M. ÁLVAREZ DE LA ROSA, *Derecho del Trabajo*, 19ª ed., Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 2011.
- PÉREZ GÓMEZ, A., "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- PRIETO NAVARRO, L., "La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario", en PRIETO NAVARRO, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro, 2008.

- PRIETO SANCHÍS, L., "El constitucionalismo de los derechos", en *Revista Española de Derecho Constitucional*, nro. 71, 2004.
- SALA FRANCO, T., "El realismo jurídico en la investigación del Derecho del Trabajo", en AA. VV., *El Derecho del Trabajo ante el cambio social y político*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1977.
- SAVORANI, G., "Professione docente, cultura giuridica, formazione universitaria degli insegnanti e didattica del Diritto", en *Politica del Diritto*, nro. 3, 1993.
- SOTELO, I., "Cara y cruz del Proceso de Bolonia" [en línea] <www.elpais.com>, 2009.
- TORRES SANTOMÉ, J., "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos", en GIMENO SACRISTÁN, J. (dir.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- VALVERDE MARTÍNEZ, A., "Reflexiones sobre la metodología y didáctica en la enseñanza universitaria", en AA. VV., *Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria*, Madrid, Consejo de Universidades, 1991.
- VARGAS VASSEROT, C., "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel", en *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, España, Universidad de Vigo, vol. 2, nro. 4, 2009.
- ZOLI, C., "Metodo interdisciplinare e attività del giuslavorista", en *Lavoro e Diritto*, nro. 3, 1990.
- ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, L., *Política criminal*, Madrid, Colex, 2001.
- ZUSMAN TINMAN, S., "¿Cómo se debe enfocar la educación legal?", en *Thémis*, nro. 57, 2009.

Fecha de recepción: 25-04-2012.

Fecha de aceptación: 05-06-2012.