

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y ALGUNA OTRA CUESTIÓN (DE PASO)¹

GUILLERMO ESCOBAR ROCA
Profesor Titular de Derecho Constitucional
Universidad de Alcalá

LUIS VILLACORTA MANCEBO
Profesor Titular de Derecho Constitucional
Universidad de Cantabria

SUMARIO

- I. El contexto
- II. La actual complejidad del Derecho
- III. Conocimiento y crítica
- IV. Política, ética y Derecho
- V. Los métodos de enseñanza

I. EL CONTEXTO

A través de la presente aportación se trata de avanzar algunas reflexiones de carácter general sobre la enseñanza actual del Derecho constitucional, en un momento especialmente necesitado de análisis sobre la materia, habida cuenta de la inminente entrada en vigor de los *objetivos de Bolonia*. Nuestro interés por el tema no es, sin embargo, coyuntural, pues siempre ha ocupado un lugar relevante en la trama de nuestras preocupaciones académicas y nos sigue preocupando con intensidad. En consecuencia, hemos procurado en todo momento la instrucción autodidacta mediante la lectura, pues como la mayoría de los miembros de nuestra generación no hemos tenido la oportunidad de adquirir una formación pedagógica específica, por lo que nuestro conocimiento acerca de estas cuestiones procede de la mencionada lectura, complementada a partir de la orientación de los maestros, del intercambio de opiniones con co-

legas, en fin, de la experiencia, bien como alumnos, bien sobre todo como profesores. De cualquier modo, nos hemos animado a explicitar estas reflexiones, desde la única seguridad posible, entre otros recordada por Hans-Georg Gadamer¹, esto es, que la tarea científica tiene como punto de partida conocimientos aproximados, y por tanto, saberes ajenos a la pretensión de ser definitivos, debiendo procederse siempre por tanteo; también hay, naturalmente para su perjuicio, quien está seguro de todo cuanto dice y hace, por creer saberlo todo, en contraste con lo que decía el gran filósofo alemán precitado en el acto homenaje celebrado en la Universidad de Heidelberg con ocasión de su centésimo cumpleaños, al recordar que cada día había ido percibiendo más carencias en su conocimiento, lo cual consideraba lógico, aunque sólo fuera como consecuencia del brutal contraste entre lo angosto de la mente humana en la que sólo caben algunos objetos y la amplitud de la realidad (términos estos últimos que a nosotros ya nos eran familiares gracias a aportaciones de Ortega y Gasset). No en vano, el pensador alemán consideró siempre como parte integrante del espíritu de la hermenéutica, más aún, constitutivo de su «alma», la asimilación de que la capacidad del propio juicio siempre halla su límite en el juicio de los demás y en su correspondiente capacidad de enjuiciamiento, y sólo así puede resultar a su vez el primero enriquecido¹.

En este sentido, no podemos dejar de referirnos, en primer término, a la influencia decisiva en nuestra formación (y en las ideas vertidas a través de este breve ensayo) de nuestro maestro, el profesor José-Juan González Encinar (de quien con legítimo orgullo nos proclamamos sus primeros discípulos), y la transmisión que nos hiciera de su convencimiento acerca de la necesidad de superar el formalismo jurídico y la acentuación de los planteamientos teóricos más generales (lo que implica, claro está, la obligación ineludible de estudiar Derecho, pero no sólo Derecho, si se aspira a ser un excelente jurista, un buen jurista, o más modestamente un jurista digno), frente a la línea quizá dominante en la Ciencia del Derecho española actual, valedora de una cierta visión idealizada (cuando no introvertida) y conformista del Estado y de la Constitución. Porque, en efecto, resulta claro que toda actividad intelectual se enmarca en unas líneas o tendencias generacionales y científicas ineludibles, así como en unas circunstancias personales muy concretas. La pretensión de una total autonomía del científico, fundamentalmente cuando éste no ha llegado aún a su etapa de plena madurez, nos parece de una gran ingenuidad, cuando no de una vanidad desconocedora del papel esencial de la comunidad científica y, por consiguiente, de la Ciencia misma. De esta suerte, no podemos dejar de reconocer, de nuevo con legítimo orgullo, que lo aquí a expresar, no es en su ma-

1 Puede verse Hans-Georg GADAMER, *Das Erbe Europas*, Frankfurt am Main, 1989. De otra parte, la tesis del conocimiento como tarea comunitaria es clásica; tal es el planteamiento por ejemplo de SÓCRATES, se aprecia en los diálogos de PLATÓN, y en la *Ética Eudemia* ARISTÓTELES sostiene: «todo hombre tiene alguna contribución que hacer a la verdad, y de tal punto hemos de partir para aportar pruebas en esta materia; pues avanzando de los juicios verdaderos, pero oscuros, arribaremos a los juicios claros, trocando en conocimiento más real lo que habitualmente resulta confuso».

yoría producto de una autodidacta reflexión personal, sino reflejo y modulación de opiniones recibidas de las personas que han influido directa o indirectamente en nuestra formación. Los términos «maestros» y «escuelas» deberían representar algo más que una mera coincidencia temporal en un espacio administrativo de mayor o menor determinación y prolongación; estarían llamados a definir, ante todo, una serie de concepciones científicas e incluso vitales que, sin menoscabo de la autonomía científica y del espíritu crítico de cada uno, contribuyeran a construir las líneas maestras del pensamiento de las generaciones postreras. Una realidad que, lamentablemente, se echa en buena medida en falta en el panorama científico español.

El segundo factor condicionante es la situación actual de la Ciencia del Derecho constitucional en nuestro Estado. Tras casi treinta años de vigencia del texto constitucional, puede afirmarse que «el Derecho constitucional como disciplina académica, o como asignatura universitaria, sustentada por un grupo de profesionales de la investigación y la enseñanza superior (los profesores de Derecho constitucional), está adquiriendo entre nosotros el rango, o mejor dicho, la importancia, que disfruta en otros países y que, por razones bien conocidas no pudo tener en tiempos pasados» (Manuel Aragón Reyes). De esta forma, la doctrina actual del Derecho constitucional, ejerciente desde la «normalidad constitucional», no parece tropezar con dificultades de naturaleza distinta de las que deben afrontar los juristas del resto de países occidentales.

Ahora bien, asimismo es preciso reconocer que las aludidas dificultades no son pocas. La Ciencia del Derecho en general, y la del Derecho constitucional en particular, se hallan sumidas en un cierto momento de incertidumbre, lo cual no equivale seguramente a debilidad, al menos cuantitativa (a buen seguro nunca se han escrito tantos libros y han existido tantas revistas de Derecho constitucional como ahora) sino, básicamente, a la incapacidad de adaptación a las nuevas circunstancias, al menos al ritmo que exige el acusado dinamismo sociopolítico. En este punto cabe hacer mención, por ejemplo, a la inadecuada escisión (por imposible en una Ciencia normativa y por ello práctica) entre teoría y praxis, a las dificultades epistemológicas derivadas de la no conseguida integración de las llamadas ciencias auxiliares y, sobre todo, a la insuficiencia del manejo de conceptos acuñados en relación con un contexto histórico-concreto muy diferente del actual; así, paradigmático, el de representación política (su significado), pero evidentemente los ejemplos son múltiples. Para expresarlo en palabras de José-Joaquim Gomes Canotilho, «al esquema de artificios técnico-jurídicos del Estado de Derecho liberal burgués, asentado en presupuestos sociopolíticos específicos, no ha sucedido todavía una construcción racional del Estado democrático constitucional. De ahí que las tendencias de reconstrucción se agiten entre la Escila y la Caribdis: o se intenta un regreso al Estado y a la Sociedad definitivamente *perdidos*, intentándose la comprensión del Estado y de la Sociedad a través del *instrumentarium* liberal, o se considera a la Constitución inserta en la *utopía concreta* descuidando así los problemas de *racionalización* y *situación* inherentes al proyecto de una Constitución temporalmente adecuada».

El condicionante tercero al cual pretendemos aludir, es su ámbito espacial de aplicación, la Universidad española, y dentro de ésta a las Facultades de Derecho en las que ahora nos encontramos desarrollando nuestra tarea. No es éste, a buen seguro, el momento más propicio para hacer un diagnóstico de los muchos males que aquejan a nuestra Universidad, constatables al menos desde Blanco White, pasando por Giner De Los Ríos, Ortega y Gasset, o Xabier Zubiri, entre tantos otros, y mucho menos el lugar para señalar las deseables líneas de reforma. Sin embargo, es indiscutible que la actual situación (a caracterizar sin ambages como de crisis) limita gravemente las posibilidades de aplicación de nuestras propuestas. Si éstas quieren ser mínimamente realistas, habrán de tener en cuenta las aludidas circunstancias. Vamos a ver si realmente el nuevo modelo de enseñanzas «aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad, [...] una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad», en cuanto objetivo preconizado desde la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

Sin embargo, no todos los factores determinantes de la crisis (inadecuación entre lo que la Comunidad Política demanda y lo por la Universidad ofrecido), reflejo según Nicolás López Calera, entre otros, de la crisis de la Ciencia del Derecho, así como de la pérdida de prestigio social del enseñante (derivada en gran medida, según apuntara Rodrigo Fernández-Carvajal, de la «ausencia de arquetipos morales de conducta definidos» y del creciente poder de los medios de comunicación de masas, principales responsables, según la conocida tesis de Jürgen Habermas, de la transformación —y deterioro— del espacio público) tienen el carácter de insuperables. Algunos escapan lógicamente a las posibilidades de actuación de los profesionales de la docencia, pero otros no, de ahí que un universitario responsable, evitando la tan socorrida inculpación al Estado de todos los males de la Sociedad española, deba procurar combatir, desde su modesta posición, la tan denostada crisis.

Pues bien, como punto de partida, tenemos por cierto que la enseñanza responde, de una parte, a la finalidad estrictamente científica de transmisión de conocimiento, de lo que deriva la consideración de la Universidad como lugar privilegiado y apto para transmitir un auténtico saber actualizado; de otra, a la de contribuir a la socialización de nuevas generaciones en las tareas colectivas a través de la cultura². En todo caso, útil es apuntar desde el principio que nuestra enseñanza no tiene el carácter de universalista sobre el sentido de la vida colectiva, sino que aquél es limitado y parcial, en cuanto apunta como objetivo último no a la transmisión de conocimientos (ni mucho menos de soluciones) totales sino a «enseñar a pensar científicamente», mostrando al mismo tiempo los límites de esta misma forma de conocimiento, para expresarlo con Otto Brunner³. Esa es, por demás, la misión de todo profesor de Universidad:

2 Respecto a la función social de toda teoría, ya por ejemplo Theodor WIEHWEG escribió de modo suficientemente claro.

3 Así, OTTO BRUNNER, *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte* (hay traducción española, Buenos Aires, 1977).

enseñar conforme a unas categorías científicas que posibiliten al alumno el ejercicio futuro de una profesión, partiendo, naturalmente, de la tarea previa de investigación, y, de este modo, contribuir a la transmisión de conocimientos y a la transformación social: «al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico», en los términos del legislador de 2001. E incluso, como objetivos más concretos, si nos atenemos a lo dispuesto en su día por Ley de Reforma Universitaria (artículo 1.2), la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia por un lado y, de otra parte, la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos; ideas que se reproducen en el artículo 1.2 de la Ley Orgánica de Universidades. En fin, de modo más específico, el artículo 33.1 de la Ley atribuirá al ejercicio de la función docente: «Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura», en cuanto «misiones esenciales de la Universidad». La mutua implicación de Universidad y Sociedad (de la que es naturalmente parte la primera), no puede ser más evidente en la Exposición de Motivos de la última Ley citada: «La implicación de las universidades en la respuesta a las demandas de la sociedad y el sistema productivo es otro de los ejes sobre los que ha girado la presente reforma. Las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduadas y graduados para que éstos sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. También han de dar adecuada respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa. Las universidades, además de un motor para el avance del conocimiento, deben ser un motor para el desarrollo social y económico del país. Junto a la investigación básica, la universidad deberá impulsar la transferencia al sector productivo de los resultados de su investigación en coordinación y complementariedad con los demás agentes del sistema de ciencia y tecnología». La Ley de 1983, por su parte, destacaba en el Preámbulo que el profesorado y los alumnos tienen la clave de la nueva Universidad que se quisiera conseguir, pero asimismo reconocía la insuficiencia de cualquier texto legal si los precitados sujetos no asumían «el proyecto de vida académica que se propone, encaminada a conseguir unos centros universitarios donde arraiguen el pensamiento libre y crítico y la investigación». La citada Ley reconoció, de este modo, el protagonismo esencial de alumnos y profesores en el discurrir de las tareas universitarias. Los alumnos, titulares del derecho fundamental a la educación (artículo 27 CE), reiterado por el artículo 27 de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, y por el artículo 42.1 de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, tienen capacidad para exigir de la institución universitaria la transmisión de un bagaje de conocimientos científicos aptos para el ejercicio de una actividad profesional, y más aún, una formación integral al servicio de la emancipación social y la «realización más plena de la dignidad humana». El profesorado es el agente transmisor de conocimientos, es un servidor de la Comunidad, amparado, eso sí, por una libertad fundamental, la libertad de cátedra (artículo

20.1.c) CE), que le permite, e incluso exige, un desarrollo libre y pleno de sus actividades docente e investigadora⁴.

II. LA ACTUAL COMPLEJIDAD DEL DERECHO

De forma más concreta, la enseñanza del Derecho constitucional pretende la transmisión de conocimientos y la formación de los estudiantes en una rama específica del saber jurídico. Pero, puesto que se trata de lo anterior, de formar juristas, antes de seguir adelante realizando consideraciones acerca del método de enseñanza, quizá convenga hacernos brevemente eco de algunas propuestas de reforma de las enseñanzas jurídicas defendidas hace escasos años por un grupo de prestigiosos juristas alemanes, después de algún tiempo de darle vueltas al asunto. Más en concreto, nos referimos a dos artículos publicados en 1997, en los que se resumen esas propuestas. El primero de los mismos se trata de un trabajo colectivo (unos cuarenta profesores integrantes de las distintas disciplinas jurídicas, entre los que se encontraban algunos destacados constitucionalistas, caso de Rainer Wahl), que lleva por título «Initiative für eine Reform des juristischen Studiums»⁵. El segundo, firmado por el constitucionalista y ex magistrado del Tribunal Constitucional alemán Ernst-Wolfgang Böckenförde, titulado «Juristenausbildung - auf dem Weg ins Abseits?»⁶.

En una rápida síntesis de tales trabajos, ampliamente difundidos en los ambientes jurídicos de las Universidades centroeuropeas, se constata que la formación de los futuros juristas ha de partir inexorablemente de la observación y del análisis de la realidad jurídica, e incluso se admite que no vendrían precisamente mal ciertas reflexiones sobre la propia realidad social. No obstante, se considera que esta última cuestión desbordaba las capacidades de sus autores, y los análisis se centran en el examen de la realidad jurídica, caracterizada, según entienden, por una intensa y creciente complejidad: las normas se multiplican y, lejos de sedimentar, los cambios son acelerados e incluso con frecuencia bruscos; en fin, los diferentes sectores del ordenamiento están, en apariencia y quizá en realidad, cada vez más diferenciados y especializados, pero al mismo tiempo también se observan solapamientos e interconexiones apenas sospechadas tan sólo dos o tres decenios atrás. Por ello, y teniendo por cierto lo anterior, resulta difícil comprender por nuestra parte la afirmación de Ralf Dahrendorf al entender la fácil constatación de una declinante efectividad del Derecho. Además, se prosigue, no se ha producido solamente una multiplicación y abigarramiento de normas y fuentes, sino también de sentencias y

⁴ Según expresa Helmut COING, esa libertad de la Ciencia se inscribe en la «Natur der Sache», citado por LUÍS RECASÉNS SICHES, *Experiencia jurídica, naturaleza de la cosa y lógica «razonable»*, México, 1971, pág. 248.

⁵ Publicado en la *Neue Juristische Wochenschrift*, vol. 44, 1997.

⁶ Apareció publicado, a su vez, en *Juristen Zeitung*, vol. 52, 1997.

resoluciones aplicativas⁷, así como de trabajos jurídicos publicados por la doctrina científica en revistas, monografías, manuales y medios de comunicación, incluida por supuesto la red. Bien se comprenderá que esta situación presupone el aparcamiento de los viejos modelos jurídicos unidimensionales cerrados sobre sí mismos y su sustitución por modelos multidimensionales que exigen, sin embargo, afirmar la preservación de un núcleo intangible integrado por valores y principios jurídicos respecto de los cuales existe un acuerdo básico, renovado, no obstante, a través de un proceso de *consociación* permanente⁸; expresivos de una ética no introvertida y cerrada sino dinámica y, por ello, asimismo en proceso de constante renovación, pero integrada, a su vez, por un contenido mínimo ajeno al proceso de discusión y confrontación política. Entendemos que únicamente desde estos planteamientos resulta posible sobreponerse al peligro de una disgregación jurídica y a la correspondiente desmoralización colectiva, aunque no necesariamente a superar tal situación, en lo que hace a nuestro tema, por medio de la consolidación de una convivencia normativa dúctil, porque sin excluir ésta en algunos o en varios supuestos, resulta irrenunciable la imposición de aquellos principios jurídicos válidamente consensuados.

Partiendo forzosamente de la anterior realidad, a juicio de los citados autores, los estudios jurídicos han de consistir en algo distinto de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho positivo, perspectiva que sin embargo parece haberse acentuado en la segunda mitad del siglo pasado. Al menos, se debe ser consciente acerca de que es imposible abordar el estudio de todo el Derecho positivo; y además, convencerse firmemente de que la buena formación no puede quedarse es eso. En consecuencia, los estudios de Derecho deben perseguir en los momentos actuales que los alumnos aprendan a razonar jurídicamente, que formen su capacidad de discernimiento, de crítica y de juicio, para poder afrontar cualquier trabajo como juristas; es decir, que aprendan las reglas del razonamiento práctico, las del razonamiento jurídico, la forma de aislar y de enfrentarse a los problemas, la búsqueda de las normas aplicables a un caso, la correcta aplicación/ interpretación, y la determinación de cuál es la solución al problema en términos de racionalidad jurídica. Aunque con esta última afirmación, claro está, no queremos significar que se nos pase por alto la relación entre razón y realidad y su reobrar circular, aspecto destacado por Konrad Hesse y Peter Häberle, y a cuyos dos términos de referencia mutuos ha dado el profesor Friedrich Müller los nombres ya clásicos de «Normprogramm» y «Normbereich»; comprendemos, por tanto, en la racionalización y como momento suyo, una «des-racionalización» (Sit venia verbo) de la que arranca toda desformalización (Alexander Hollerbach), contra la que se dio de bruces, a decir de

7 La aparición de nuevas fuentes del Derecho plantea problemas no sencillos. De modo especial, se hace necesario el hallazgo de criterios unificadores de los ordenamientos jurídicos modernos, con el intento, por demás, de compatibilizar la unidad del ordenamiento con la pluralidad normativa; lo cual no resulta con frecuencia fácil de lograr.

8 Así, Hans-Peter SCHNEIDER, *Democracia y Constitución*, Madrid, 1987.

este último, la pretensión de una total «Entformalisierung» propuesta por Ernst Forsthoff.

Considerando aspectos concretos de los futuros planes de estudio, se ha entendido, en primer lugar, que la formación de los nuevos juristas debería concentrarse esencialmente en las materias fundamentales, como por ejemplo la Historia del Derecho, la Filosofía del Derecho, la Teoría del Derecho y del Estado, el Derecho Constitucional, así como en las partes generales del resto de las ramas; y, en segundo término, en el estudio de la dogmática, la aplicación (el empleo) del Derecho y el manejo del Derecho positivo. Pues bien, al ser cuestiones estas últimas respecto de las que es preciso aprender por parte de los alumnos al menos determinados aspectos, deberían de enseñarse y practicarse sólo en relación con algunas partes seleccionadas del ordenamiento jurídico, del sector correspondiente. De cualquier forma, para el ejercicio de la profesión jurídica, todo jurista tendrá luego que ponerse de nuevo (y de manera permanente) al corriente sobre la materia concreta de su actividad profesional, y ahí las facultades de Derecho vendrán obligadas a asumir un nuevo papel, el de la formación permanente. Pero para poder ejercer la profesión sin excesivas dificultades y llevar a cabo esa puesta al día, es fundamental que el jurista disponga de conocimientos básicos bien fundamentados y que haya formado de manera sólida su capacidad de reflexión jurídica. A partir de estos fundamentos, es más fácil que los futuros juristas sean capaces de desenvolverse con una cierta soltura en distintos sectores jurídicos.

Trascendiendo la cuestión de la propuesta concreta, naturalmente abierta a la discusión, lo que aquí nos interesa es el cambio de paradigma propuesto desde las consideradas reflexiones: la enseñanza no debe consistir en el aprendizaje sólo del Derecho positivo, sino ante todo de la Ciencia del Derecho (en nuestro caso, Ciencia del Derecho Constitucional), y ha de ocuparse de enseñar el razonamiento jurídico, aunque ello suponga, obvio es, enseñar también Derecho positivo; si bien esto último sólo sea una parte (y no la principal) del proceso de aprendizaje. En nuestra opinión, no parece la apuntada una desdeñable dirección, la cual, hasta dónde nosotros alcanzamos, se procura trasladar a los alumnos y atraviesa transversalmente todo nuestro quehacer docente.

III. CONOCIMIENTO Y CRÍTICA

El punto de conexión entre la actividad docente y la investigadora es demasiado evidente como para insistir en él: sin investigación no hay docencia. En este sentido, el discurso científico teórico ha de estar en permanente conexión con el empleo de la Ciencia concreta objeto de estudio, que a su vez se apoya (o debería apoyarse, para fundamentar mejor sus aserciones) en las construcciones de aquél. Al estudiante debe suministrársele no sólo el caudal de conocimientos derivados del saber científico, sino también los útiles necesarios para que en su futuro profesional pueda aplicar correctamente las enseñanzas que se le han sido previamente transmitidas.

Sintéticamente, a este propósito, recordaremos que desde hace tiempo vienen conviviendo dos grandes modelos de Universidad: el que pretende proporcionar al alumno una información general sobre el estado de una determinada Ciencia y el que se orienta primordialmente a la formación práctica, según el cual, y atendiendo a nuestra Ciencia específica, las Facultades de Derecho se convertirían en meras escuelas de abogados y procuradores. A nuestro juicio, ambos objetivos no son excluyentes sino complementarios; y en similares términos, entendemos, se expresó el Legislador en el Preámbulo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. En efecto, la enseñanza ha de intentar adiestrar al alumno en la aplicación de los textos normativos, pero no según la imagen del jurista legalista y conservador que no cuestiona el orden jurídico vigente (como ha reprochado, por ejemplo, Pietro Barcellona⁹), porque imprescindiblemente ha de ponerse de manifiesto el sustrato político e ideológico del Estado, del Derecho constitucional y de las diversas opciones interpretativas posibles. Efectivamente, en todo proceso hay siempre una dimensión moral, ha escrito más recientemente Javier Pérez Royo, debiendo desvelarse, por tanto, «las categorizaciones de sentido y valor que subyacen a la precomprensión» (Gustavo Zagrebelsky), pues no sólo los textos de las normas, sino también el intérprete (sea el profesor sea el estudiante) tiene juicios de valor (*prejuicios*) en su pensamiento, que por honestidad intelectual, al menos por parte del profesor, han de ser desvelados.

En este sentido, señalaba el profesor Encinar, con apoyo en Walter Baghot, que si una Ciencia omite alguno de los elementos esenciales de su objeto, será una Ciencia radicalmente falsa y será, además, una Ciencia engañosa, porque llevará a esperar lo que no existe y no será capaz de anticipar lo que realmente va a ocurrir. Esta irrenunciable perspectiva del investigador ha de ser, en nuestra opinión, transmitida a los estudiantes de Derecho constitucional. Además, concurre la circunstancia de que nuestro ámbito de conocimiento se encuentra en excelentes condiciones para proporcionar al alumno esa visión crítica que otras disciplinas más difícilmente le pueden suministrar¹⁰; se trata, en definitiva, de no formar únicamente meros burócratas, tecnócratas o exégetas de textos lingüísticos, sino de enseñar a pensar

9 En Pietro BARCELLONA, «La formación del jurista», en *Formación del Jurista. Capitalismo monopolístico y Ciencia jurídica*, Madrid, 1988.

10 No ocultamos que tras esta afirmación se halla nuestra apuesta por una teoría o concepción de la Constitución que otorgue a los principios constitucionales en general (Estado de Derecho y democracia son —conviene recordarlo— objetivos pendientes de ser realizados en su plenitud) y al Estado social en especial, con su consiguiente función transformadora del *statu quo* y de «utopía de lo concreto» (entre nosotros, por todos, Carlos DE CABO MARTÍN), un papel más relevante al que usualmente se le atribuye en nuestra doctrina, omisión esta última criticada, además de por el citado Carlos DE CABO, entre otros, por los profesores Miguel-Ángel APARICIO PÉREZ y Miguel-Ángel GARCÍA HERRERA. Asimismo, puede verse, al respecto, entre otras aportaciones previas de quienes suscriben, Luis VILLACORTA MANCERO, «La Constitución como tarea, la optimización de los Derechos Fundamentales como resultado en el Estado de bienestar», en *Revista de las Cortes Generales*, núm. 37, 1996, y Guillermo ESCOBAR ROCA, *Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos*, Madrid, 2005.

científicamente, creando un espacio «de reflexión crítica de las estructuras de poder para mantener viva la llama del no conformismo, de la crítica, del compromiso y de la vigilancia ética y política», para expresarlo con José-Joaquim Gomes Canotilho. Con todo, hemos de ser plenamente conscientes acerca de que la distinción entre política constitucional y dogmática constitucional ha de intentarse esclarecer convenientemente y hasta donde resulte posible, si bien las fronteras entre ambas perspectivas sean, por la propia naturaleza de las cosas, irremediabilmente difusas (por todos, en este sentido, Hans-Peter Schneider).

En cualquier caso, es bueno asimismo recordar que no es conveniente ni posible «impartir falsa seguridad», pues, como señaló Max Weber, la pretensión de realizar una defensa «científica» de las posturas prácticas ofrece muestras de una gran ingenuidad, cuando no de un larvado autoritarismo. Y, por demás, tratándose el Derecho de una Ciencia práctica, debemos preguntarnos, con Jürgen Habermas, si las cuestiones de orden práctico son susceptibles de verdad. Por tanto, en opinión autorizada de Friedrich Müller, se tratará de intentar la mayor objetividad posible («la subjetividad es en el mundo del Derecho el mal del que hay que huir como la peste», nos alerta Javier Pérez Royo) o, mejor expresado, de ofrecer al alumno la argumentación más razonada y respetuosa con los principios que informan el discurso jurídico, sujeto como es sabido a reglas más restrictivas que las informadoras del discurso práctico en general (Martin Kriele).

IV. POLÍTICA, ÉTICA Y DERECHO

Planteadas la cuestión en sus términos esenciales, conviene hacer referencia muy brevemente, y de forma más concreta, a las características materiales y formales de la enseñanza del Derecho constitucional. Así, diremos en primer término que la enseñanza de nuestra disciplina tiene como integrantes la política, la ética y el Derecho¹¹. La política como percepción de la realidad, la ética

¹¹ Naturalmente, la afirmación del texto nos sitúa ante el problema eterno de la recepción de la moral por el Derecho; o, expresado en otros términos, la problemática «etización» del Derecho y del obrar del Estado. Este tipo de planteamientos aboca siempre a un punto de convergencia, la falta de acuerdo respecto de sí (para nosotros claro) y de cómo encauzar la denominada juridificación de la ética; o dicho de otro modo, cómo transformar proposiciones normativas de naturaleza ética en contenidos jurídicos de validez incondicionada (naturalmente sin dejar de ser ética al mismo tiempo). Evidentemente, aceptar este planteamiento, que lo hacemos sin reserva como hemos dicho, aun contando con las dificultades señaladas, implica estar de acuerdo también en este punto con el en modo alguno schmittiano profesor alemán Ernst-Wolfgang BÖCKENFÖRDE, esto es, que el Estado democrático regional y abierto europeo, no puede declinar de su reservas éticas, en cuanto necesarias para lograr tanto su pervivencia como su funcionamiento eficaz. No está tampoco, pues, a nuestro modo de ver, resuelto por Jürgen HABERMAS el «teorema de Böckenförde», mediante la mera apelación al procedimiento democrático y por medio exclusivamente de este último, como pretende el epígono de la Escuela de Frankfurt.

como marco axiológico¹² y el Derecho constitucional como resultado de aquellos y, eventualmente, instrumento de racionalización de los procesos sociales¹³. En segundo lugar, y partiendo de esta premisa, la enseñanza de nuestra materia aspira a ofrecer al alumno los elementos indispensables para el conocimiento, explicación, interpretación/aplicación y crítica de una estructura constitucional concreta; esto es, al objeto de lograr en último término una comprensión suficiente de las estructuras del poder político-democrático organizadas estatalmente, entre otros sistemas, a través del sistema jurídico (Josef Isensee); porque el Derecho, apunta entre otros el último autor citado, en cuanto comportamiento predecible en una Comunidad Política, constituye un hecho normativo-institucional o, más simplemente expresado, una institución, esto es, se articula en las comunidades modernas como un orden, suficientemente estable, de conducta, organizado en sistema (el sistema jurídico). En todo caso, y como ya se ha apuntado, bien justificó Hans Kelsen con su mero intento de demostrar lo contrario, que el sistema jurídico es únicamente una parte de las estructuras normativas de expectativas socialmente establecidas en el seno de la Comuni-

¹² El mismo Ronald DWORKIN reconoce la existencia de «derechos morales» previos a los sistemas normativos y por tanto anteriores a los modelos jurídicos, derechos que implican límites infranqueables a toda arbitrariedad y configuran un «núcleo de realidad personal» siempre a considerar (*Los Derechos en serio*, Barcelona, 1984). A la misma idea responde el concepto de «deberes naturales» propuesto por John RAWLS, esto es, deberes previos a cualquier relación institucional que establecen un vínculo entre los seres humanos, en cuanto personas constitutivamente éticas e iguales (*Teoría de la Justicia*, Madrid, 1986). Por lo que se refiere a GUSTAV RADBRUCH, es suficientemente lapidaria su frase: «la moral es el fin del Derecho y, por otro lado, fundamento de su validez obligatoria» (*Filosofía del Derecho*, Granada, 1999). En el polo opuesto, Hans Kelsen y con él todo el positivismo jurídico (como ha recordado Friedrich MÜLLER, para el positivismo jurídico la legitimidad se deriva del «poder efectivo») y en concreto para su máximo exponente, la legitimidad es un simple y puro estado de hecho; en consecuencia, la legitimidad encuentra su límite meramente en la ineficacia. De hecho, todos los modelos jurídicos achatados y unidimensionales terminan identificando legitimidad y eficacia, y, en el mejor de los casos, responden a una concepción tradicional de la Ciencia jurídica y frecuentemente a los principios del positivismo jurídico. Es, para decirlo con Manuel CASTELLS, una Ciencia atrincherada en presupuestos meramente teóricos y conservadores, que se refugia explícita o larvadamente en «identidades de resistencia»: Hans Kelsen, Santi ROMANO o cualquier otro ultrapositivista (y en el caso del segundo, claro colaborador del fascismo) que venga a mano. Puede verse, con carácter más general Manuel CASTELLS, *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid, 1997; con carácter específico, siempre es útil la consulta de la problemática del positivismo jurídico en Norberto BOBBIO (por todos sus escritos, *El positivismo jurídico*, Madrid, 1993). Adicionalmente, ya Max SCHELER apuntó que la idea de hombre expresa «el punto de irrupción de una forma llena de sentido de valor y de eficacia, que está por encima de toda existencia natural: la persona», y, por lo tanto, cada ser humano en cuanto persona es un ser con un valor propio e intransferible (*Sociología del saber*, Madrid, 1935). En *Ética* (Madrid, 1942) también reconoce que el hombre es al mismo tiempo una realidad personal y social, un ser unitario y pluridimensional, enraizado en su mundo y en su tiempo, en su cultura y en su historia. En consecuencia, los nuevos puntos de vista que se abren al análisis y a la valoración de la ética de la persona, han de partir del sentido de la historicidad humana y el respeto a la persona, a su dignidad y a su libertad como condición fundamental. Esta perspectiva conduce al repudio de la idea de un ser humano aislado en sí mismo, conforme a una perspectiva de persona estática y cerrada. Por ello, el camino metodológico de la ética personalista debe abrirse al diálogo y a la confrontación permanente con los soportes, los enfoques y las conclusiones de las diferentes disciplinas sociales. Porque no es exclusivamente la persona sino también la comunidad sujeto de valores éticos y po-

dad Política (condensándose en un sistema de expectativas de expectativas en términos de Werner Krawietz), y el ordenamiento jurídico se articula como un instrumento más, apto para dirigir y regular interacciones sociales, en cuanto contiene patrones normativos de comportamientos y, más en general, modelos de convivencia, aspectos asimismo apuntados por el autor precitado¹⁴. Pero, como también se ha dicho, el sistema normativo no sólo ofrece el material a emplear en las interacciones entre individuos sino también el utilizado en el desarrollo de la actividad estatal, y a su través se ejerce un control permanente de la totalidad de la tarea jurídica; ahora bien, si nunca deja de ser una estructura normativa de la Sociedad, lo es, permítasenos la reiteración, una entre otras muchas, y de ello se ha de ser plenamente conscientes.

Por lo tanto, desde la perspectiva de su contenido, la materia que enseñamos es particularmente compleja. Como terminamos de apuntar, el saber jurídico (y el constitucional no es precisamente una excepción) es un saber normativo, un saber, pues, práctico. Sin embargo, los enunciados normativos constitucionales (todos los normativos, pero los constitucionales por excelencia) tratan de reflejar, decía el profesor Carlos Ollero, un «mundo de valores positivizados», de contenido político, y constituye una exigencia que su tratamiento jurídico los incluya; a ello se une la presencia asimismo de valores en nuestro pensamiento y en el de quienes con anterioridad han opinado sobre lo

seedora de valores distintivos que se expresan en sus objetivaciones: ordenamientos jurídicos, manifestaciones religiosas, culturales, tradiciones, costumbres, etc. Por ello, diversos autores postulan sin ambigüedad la necesidad de una ética social, inherente a la constitución de una sociedad libre y justa. Esta ética social, aparece, pues, vinculada a los ordenes de la vida social, incluidos sus aspectos institucionales y, por lo tanto, directamente referida en la actualidad a los problemas propios de las sociedades globalizadas y en transición. Es así que cualquier proyecto político democrático está obligado a la afirmación indeclinable de valores y principios como el pluralismo, la igualdad, la libertad, la justicia social y los derechos fundamentales, cuyos contenidos éticos es obligado proyectar a la Sociedad. Y en esta tarea el Estado desarrolla una función decisiva, en cuanto asume la responsabilidad de garantizar la transmisión y la vigencia de tales valores. Pero, en cuanto Estado de Derecho, en la elaboración de proyectos y adopción de decisiones, resulta obligado observar la relación entre el Derecho que se emplea y la ética social. De este modo, el equilibrio y la estabilidad sociales son el resultado de la vigencia eficaz de los principios que han de llevarse a la práctica, por medio de medidas adecuadas, aplicables y realistas. En tal sentido, la ética social y el Derecho tienen en común presupuestos y exigencias entre las que pueden mencionarse la libertad y la dignidad del hombre, así como la libertad-autonomía, véase Karl-Otto APEL, *Estudios éticos*, Barcelona, 1986. Asimismo, Adela CORTINA, *Razón comunicativa y Responsabilidad solidaria. Ética y política en Karl-Otto Apel*, Salamanca, 1985; y las recientes consideraciones de Otfried HÖFFE, *Lebenskunst und Moral, oder Macht Tugend glücklich?*, München, 2007.

13 Estos planteamientos tampoco escandalizan en modo alguno sino que se dan como ciertos, por ejemplo, en las latitudes germanas, aunque bien sepamos que entre nosotros suscitan algún recelo. La idea ya es vieja; por ejemplo WUNDT en su *Logik der Geisteswissenschaften*, 4ª ed., Stuttgart, 1921, atribuía al método jurídico publicista un fundamento en el interés general, trascendiendo la mera preocupación por la actividad lógica y con una evidente preferencia por los presupuestos éticos.

14 Véase del filósofo del Derecho de Münster su excelente «Introducción» al núm. 13 de *Rechtstheorie* (2000), extraordinario sobre *Politische Herrschaftsstrukturen und Neuer Konstitution*, y también su «Moral versus Legal Responsibility», en *Öffentliche oder private Moral? Von Geltungsgründe und der Legitimität des Rechts. Festschrift für Ernesto Garzón Valdés*, Berlin, 1992. Las expectativas equivalen a lo que recíprocamente es lícito esperar del actuar de los otros.

normativo-constitucional, coincidentes o no con los anteriores¹⁵. Consideramos un deber elemental frente al alumno, por tanto, exponer las bases valorativas de las que partimos, al objeto de hacerle más comprensible el sistema racional de enunciados y proposiciones teóricas que se pretende proyectar y someter a discutibilidad racional. Por lo demás, la enseñanza deberá ir unida a una insornable honestidad, y en tal sentido, para los docentes de Derecho constitucional, es oportuno volver a recordar al menos en este aspecto el credo weberiano de la imposibilidad de hacer una defensa «científica» de las posturas prácticas, es decir, de la necesidad de separación entre política como ciencia y política como profesión. De cualquier modo, también aquí cabe alguna precisión. Tratamos de referirnos a esa idea, parcialmente extendida entre nosotros, que pretende enmarcar nuestra actividad en el mero enjuiciamiento técnico acerca de la conexión entre los fines perseguidos por la que denominan norma, o por el autor de la norma, y los medios utilizados para su obtención o preservación, bajo la disculpa de que la formulación de *imperativos categóricos* corresponde exclusivamente al Legislador constituyente u ordinario, en una clara e intencionada confusión entre formulación de contenidos categóricos y explicación de los mismos (José-Juan González Encinar); lo cual tampoco significa que la reflexión crítica sea necesariamente el objeto sino más bien el resultado de la docencia. Se hace, pues, preciso apostar por la perspectiva crítica y valorativa, por exigirlo el propio carácter, la propia naturaleza del Derecho constitucional, dando definitivamente al traste, para expresarnos de nuevo con Hans-Georg Gadamer, con el mito de la torre de marfil, en cuanto mera «fantasía irreal». Paralelamente, la tendencia encaminada a lograr el máximo grado de objetividad científica es la que ha de seguirse, pero será mejor aceptar desde el principio que la objetividad plena ni existe ni sobre todo existirá a los ojos de los demás. A nadie, pero sobre todo a los profesores de Derecho constitucional, se le puede pedir que carezca de convicciones políticas propias, o que no tenga adoptada una posición respecto a sus incidencias. En este sentido, el intento más riguroso de mantener a la Teoría del Derecho completamente ajena de toda cuestión política, es con certeza la obra de Hans Kelsen. Sin embargo, en el prólogo a la segunda edición de su *Teoría Pura del Derecho* (1960) el jurista austriaco reconoce que no hay orientación política alguna de la que la Teoría Pura no haya sido acusada, justamente cuando su autor había predicho en 1929 que sería imposible acudir a la Teoría Pura del Derecho al objeto de buscar justificaciones jurídicas para el propio ideal político, es decir, para una estructura social que se correspondiera a determinados intereses; en definitiva, que la Teoría Pura del Derecho no ofrecería ninguna ideología utilizable ni por ideologías de derechas ni por las enmarcadas en la izquierda¹⁶.

15 Este extremo es, a nuestro juicio, de extraordinaria importancia, ya que los sistemas de valores están cerrados a la discusión y, por añadidura, las convicciones políticas se refieren siempre a valores.

16 De todas maneras, como ya tempranamente advirtiera Erich KAUFMANN, la construcción lógica de Hans KELSEN llevada hasta sus últimos extremos puede conducir a resultados inadmisibles

De otro lado, compartimos la idea de que el «estilo mental» jurídico significa sopesar consecuencias, reflexionar valorativamente y al mismo tiempo con el mayor grado posible de objetividad (apertura para los argumentos) sobre contenidos ya dados, pero la labor en el campo jurídico constitucional, como hemos reconocido e insiste Friedrich Müller, está impregnada de ideas de «política de la Constitución». Los elementos de política constitucional sugieren valiosos criterios objetivos para la comparación y la transformación práctica de los textos lingüísticos constitucionales, si bien seamos conscientes de que los aspectos que aportan pueden incorporarse tan sólo con fines de comparación, a veces, incluso pueden resultar el *topoi* más determinante en el juego combinado de estos últimos, pero procurando su no introducción subrepticia como cuasinormativos¹⁷. El jurista concreta su tarea en la exégesis de programas normativos vigentes, pero esta exégesis, en combinación con las exigencias del ámbito normativo, puede (e incluso debe) *después y separadamente* convertirse en crítica, orientada a la elaboración futura de un Derecho más próximo a las necesidades sociales, técnicamente más perfecto y al servicio de valores en cuya transmisión la Universidad desarrolla una función esencial (expresamente dirá la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril: «Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores»). Desde el punto de vista docente, el límite se hallará en la ausencia de imposiciones autoritarias, de criterios y opiniones personales, que en forma pasiva, sumisa o inerte, deba asumir el alumno.

V. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Por lo que a la práctica concreta de la enseñanza se refiere, es un punto que absorbe de modo preferente nuestra atención, aunque bien sepamos los condicionamientos y limitaciones materiales realmente existentes y precisamente por ellos. Además, es evidente que el Plan de Estudios constituye un marco lo suficientemente estrecho como para disuadir cualquier tipo de ale-

desde el propio punto de vista de su autor, al llegar a la formulación de una especie de meta-jurisprudencia, vale decir, una especie de nuevo Derecho Natural, que desvirtuaría y adulteraría aquella misma realidad que se proponía explicar y conocer.

17 La corriente del neorealismo germano que arranca de SMEND y se apoya en WUNDT distingue inicialmente con este último, dentro de los métodos de las Ciencias del Espíritu, el de las Ciencias jurídicas y el de las Ciencias políticas, pero al analizar luego entre los primeros el civilista y el publicista, vuelve a emparentar a éste último con el método político-jurídico, sobre la base de atribuirle una evidente preferencia por los presupuestos éticos, no una simple preocupación por la actividad lógica. Asimismo, si Dieter GRIMM ha venido subrayando en los últimos años que la política no es enteramente justificable y, por ello, la idea de una totalidad del Derecho referida al ámbito político es algo profundamente extraño al objeto mismo de la Constitución, Josef ISENSEE, por su parte, considera que el Derecho constitucional en cuanto Derecho político, comprende un sector específico del ordenamiento en constante oscilación entre dos polos antitéticos en constante huida de peligros extremos que le amenazan de desintegración: el peligro de la politización, y el peligro no menor de una total politización.

grías. Los planes actualmente vigentes (por poco tiempo), establecen dos asignaturas obligatorias de Derecho constitucional a impartir en los dos primeros cursos de la Licenciatura. La situación fue confirmada y eventualmente aumentada pro futuro, si se nos permite la expresión. Decimos confirmada, porque el Real Decreto 1424/1990 configura al Derecho constitucional como una materia fundamental y obligatoria de primer ciclo, que dado el volumen de créditos (14) habrá de impartirse en los dos primeros cursos de Licenciatura, es decir, con un contenido y duración similares a los tradicionales desde 1953. Pero, de otro lado, abrió nuevas e interesantes expectativas, al permitir la inclusión por cada Universidad de materias obligatorias de Facultad y sobre todo optativas, que permiten un más profundo tratamiento científico de los temas, e incluso la organización de la exposición a partir de criterios más innovadores y, finalmente, en el caso de las segundas (optativas) permite aventurar la presencia de un alumnado más interesado y receptivo, al permitírsele escoger con una mayor libertad, lo que debería suponer una muy cuidada atención a estos grupos de alumnos especialmente interesados.

También resulta evidente, como se viene apuntando, que hoy en día la enseñanza ha de estar orientada más al diálogo y la comunicación que a la excelencia de la dicción magistral. En tal sentido, desde el primer día de clase ha de acometerse la tarea de enseñar el programa de la asignatura, pero también la de incitar al estudio. Para ello hay que preparar materiales bibliográficos cuidadosamente seleccionados, pues a veces los árboles no dejan ver el bosque. Es preciso estimular el natural deseo de conocer y de saber nuevas cosas en los estudiantes. Las circunstancias de la época no favorecen excesivamente el cumplimiento de estos fines, pero es preciso encarar la limitación de medios disponibles y salvar tenaz y pacientemente, por ejemplo, las dificultades de relaciones con el exterior. No creemos factible otra solución. Para conseguir una asistencia más habitual a las aulas nos negamos a convertir la enseñanza en una actividad entretenida o, lo que es peor, en una actividad fácilmente digerible por sus destinatarios, rebajando (más aún) el nivel de exigencia y la calidad de aquélla, al modo de la equiparación a la baja sufrida por los medios de comunicación. Permítasenos citar aquí sobre este punto, un largo párrafo debido a Félix Ovejero, que suscribimos: «Ciertas ideas de renovación pedagógica han alentado una frivolidad en los procesos de aprendizaje que han derivado en frivolidad de las enseñanzas. El empecinamiento en conjurar todo esfuerzo ha acabado por convertir el aprendizaje en un proceso de consumo donde lo único que importa es satisfacer a los estudiantes. En su afán de ajustar la oferta a la demanda, los profesores no parecen tener otra obligación que facilitar las digestiones. Quizás, incluso, lo consigan y diviertan a los estudiantes. Pero, en lo que atañe a alentar el interés genuino, nada avanzarán, por más que hagan juegos malabares, sesiones de espiritismo, echen las cartas o se desnuden. Como sucede con los derechos, que hay que tenerlos para apreciarlos, que sólo se reclaman cuando se ha tenido oportunidad de conocerlos, en el aprendizaje no hay que confiar en que se solicitará espontáneamente aquello que, por definición, se ignora. La educación no cae del lado de las actividades de con-

sumo, de aquellas en las que uno empieza por disfrutar pasivamente apenas dispone de ellas, aun si después, con el aumento del consumo, el disfrute se mitiga o se esfuma. A poco trato que tengamos con el arte, las matemáticas o ciertos deportes, sabemos que, antes de que el gusto cribe, el juicio se refine o el cuerpo responda, hay que encarar tareas fatigosas e inciertas, y que, sólo al final, con suerte, instalados como en una segunda piel, las capacidades adquiridas se sedimentan y se convierten en pertrechos con los que mirar el mundo y aquilatar, también, lo aprendido. En esa hora, la demanda, ya educada, está en condiciones de surgir y reclamar. Sólo entonces, cuando las capacidades se ejercitan, se consigue el disfrute, sin que, por lo demás, ese ejercicio, para afinarse, para pervivir, pueda prescindir de cierta tensión inteligente, de cierto permanente reto. Bien mirado, algo parecido a vivir».

De forma ya más concreta, y siguiendo la apretada síntesis debida al profesor Encinar, pudiéramos afirmar que, básicamente, existen en la actualidad tres maneras de enseñar el Derecho, diferenciadas por el grado y la forma de participación de los estudiantes: (a) El método pura o básicamente pasivo, donde el profesor sigue hablando excátedra y los estudiantes quedan en buena medida abandonados a sí mismos para la realización de su trabajo. (b) El método preferentemente activo, propio de las Facultades de Derecho norteamericanas, el llamado *case method*, que consiste en la discusión al modo socrático de decisiones judiciales, previamente conocidas por los alumnos. (c) El método que podríamos llamar mixto, en la medida en que combina de una u otra forma el método pasivo y el activo, es decir, en nuestra terminología, la lección, el seminario y la entre nosotros denominada clase práctica, característico, entre otras, de las Facultades de Derecho alemanas.

Cada tipo de legalidad exige, en amplia medida, una técnica pedagógica distinta. El método parte de una situación determinada, que naturalmente ha de tener como regencia obligada y le condiciona (nos referimos en este caso como a lo largo de la exposición, claro está, a los concretos métodos, lo que no excluye la posibilidad de su tendencia progresiva a la unificación en un concepto o idea abstracta de método). Si el *case law* exige un *case method*, nuestro sistema de legalidad parece mas bien postular una combinación de las dos formas de enseñanza. Tomando como modelo el valioso ejemplo de rigor y eficacia del sistema alemán, el seminario debería ser en un futuro inmediato la forma fundamental de la enseñanza universitaria, viniendo las lecciones a completar los seminarios y no a la inversa, al modo en que se practicaba, por ejemplo, por el profesor Friedrich Müller. De cualquier modo, y mientras no se llegue definitivamente a esta solución, sí debería la lección magistral (actual soporte fundamental) ser sometida a revisión, y a ello apunta, a nuestro modo de ver, la teleología de Bolonia. En todo caso, la lección magistral correctamente entendida (comprensión que incluye la dimensión cuantitativa, esto es, la medida de su número) cumple a nuestro juicio una importante e incluso quizá quepa decir insustituible función como pórtico obligado al estudio de la disciplina. La finalidad no es otra que la de proporcionar una visión orgánica y armoniosa del estado de los conocimientos sobre la materia. Evidentemente, en

cualquier forma de enseñanza, pero quizá de forma más necesaria en este tipo de clases, la acumulación y transmisión del saber son facilitados por la formalización; la precisión y el rigor, de una parte, y la coherencia, de otra, son características de la enseñanza que ayudan al alumno en el aprendizaje del saber que se pone a su disposición. Adicionalmente, la función introductoria a cumplir por la lección de cátedra deberá ser complementada por una indicación de lecturas seleccionadas que estimulen la profundización en el conocimiento por parte del propio alumno en orden al estudio de los diversos temas, y le ofrezcan, al mismo tiempo, la oportunidad de completar aquellos sectores o aspectos que por exigencia de programación horaria hayan quedado insuficientemente tratados en las exposiciones orales del profesor. Logremos o no el anunciado propósito de contar con un alumnado con ganas de aprender, la función más importante de la clase expositiva debería ser en cualquier caso la misma: partiendo de la necesidad de transmitir un conocimiento significativo, corresponderá, en primer lugar, exponer de forma sistemática y razonada los conceptos nucleares de nuestra Ciencia, primando ello sobre la información misma, e insertando los datos de la realidad jurídica concreta en el contexto general de la asignatura y en la red de relaciones que puedan dotarla de sentido; y, en segundo lugar, prestar particular atención a los problemas especialmente debatidos o polémicos, adiestrando al alumno en la búsqueda de soluciones con arreglo a la técnica jurídica, sin excluir otras perspectivas. Como se advierte fácilmente, no todos los programas normativos de nuestro texto constitucional podrán ser objeto de igual análisis en las clases, por lo que habrá de procederse a una selección guiada por los dos criterios aludidos.

De todos modos, si bien es verdad, como señala Óscar Alzaga Villaamil, que «sería utópico el pretender que los estudiantes hiciesen de por sí la inmensa labor que han requerido los trabajos científicos con que se ha alcanzado el nivel de conclusiones en que se encuentra hoy nuestra disciplina», no es menos cierto también (como creemos haber puesto de manifiesto) que nuestra imprescindible función expositiva ha de huir de toda autoritaria imposición al alumno de las propias concepciones personales, tal como venimos reiterando. Se ha de fomentar, por tanto, la participación activa del receptor de las enseñanzas, estimulando su espíritu crítico. Un buen sistema puede ser el de concluir cada lección (e incluso la mayor parte de las clases) con alguna pregunta que se formule al estudiante, con lo que podremos fomentar al menos un breve diálogo, por demás, táctica habitual en algunos manuales alemanes¹⁸, e invitándole a completar las explicaciones de clase con una bibliografía seleccionada, si bien nunca desmesurada. De otro lado, el tratamiento de temas actuales ha de potenciarse siempre que sea posible y no enturbie el necesario orden sistemático de las explicaciones. Las referencias a la realidad política del presente, de más difícil encaje en el seno de la metodología estrictamente científica, habrán de ser en todo caso frecuentes (por ello, acostumbramos a re-

18 Como por ejemplo se hace por Bodo PIEROTH y Bernhard SCHLINK, en *Grundrechte-Staatsrecht II*, 23ª ed., Heidelberg, 2007.

comendar al alumno desde el primer día de clase la lectura diaria de la prensa y el seguimiento de los diversos medios de comunicación), apoyadas, eso sí, en datos empíricos y en la objetividad que proporcionan ciencias sociales auxiliares, como por ejemplo la Ciencia Política y la Sociología Política, además del empleo frecuente de conceptos propios de una Filosofía de la Sociedad y del Estado que nos sale al paso al encontrarnos con los temas capitales del Estado y de la Sociedad. Porque, evidentemente, el objeto del Derecho constitucional abarca más que al Estado, abarca a la Sociedad, a los grupos sociales, y a las personas individuales; por ello, comprende más y también menos que el Derecho del Estado.

En otro orden de consideraciones, no creemos que sea éste el momento de analizar en superior detalle las muchas dificultades que en general plantea la enseñanza de la nuestra y de cualesquiera otra de las llamadas Ciencias sociales. Ya hemos aludido a alguna de las causas genéricas de estas dificultades, tales como el desinterés de los estudiantes, y habría que referirse a distintos problemas más específicos, derivados de las peculiaridades de nuestra Ciencia: entre otros, la circularidad de los conocimientos (Peter Häberle), o, como insistiera el profesor Juan Encinar, cuestiones tales como la obsolescencia de muchas categorías, en fin, los problemas del lenguaje y de la específica lógica jurídica. En efecto, el Derecho constituye para los alumnos, sobremanera para los del curso primero, una materia tan «nueva e inexplorada como podría serlo la lengua árabe» (Piero Calamandrei), esto es, un «estudio que se hace en un idioma extranjero», dicho con Javier Pérez Royo. Así, el alumno de los primeros cursos ha de enfrentarse a nuevos términos absolutamente desconocidos para él, sobre los que, además, existe casi siempre una pluralidad de acepciones, lo que sin duda le producirá una notable confusión inicial¹⁹.

Sin embargo, las anteriores y otras dificultades bien conocidas, antes de desanimarnos deben contrariamente estimular nuestra tarea, y quienes esto escribimos no estamos en modo alguno desalentados, pues, de todo lo antedicho, se desprende sin dificultad que para nada compartimos afirmaciones tan radicales como las debidas a Alejandro Nieto: «Debiera saberse que (hablando de Derecho, naturalmente, pues en otras Facultades no podemos meternos aunque sospechemos lo peor) aquí no se forma a nadie y ni siquiera se pretende. ¿Para qué? Esta es otra de las verdades de las que nadie quiere enterarse. Los licenciados no lo dicen con la esperanza de que su condición no se devalúe todavía más; las autoridades ministeriales lo ocultan para ahorrarse el desprestigio, y las autoridades académicas, para que no se les acaben sus migajas de poder. Los alumnos ni se enteran (no hay mayor ignorante que el que conoce su propia ignorancia) y, en último extremo, tampoco hay engaño puesto que no vienen buscando formación y ni siquiera información sino un título y éste sí que se les da». A nuestro juicio, la enseñanza del Derecho resulta todavía posi-

19 En fin, sobre el resto de las dificultades, remitimos al excelente prólogo a la segunda edición del *Curso de Derecho constitucional*, ahora en su 10ª ed., Madrid, 2007, debido a Javier PÉREZ ROYO.

ble y grata en la Universidad, y todas nuestras modestas afirmaciones están encaminadas, en última instancia, precisamente a demostrar este aserto.

De otro lado, excluida de nuestro contexto en años pasados la posibilidad de un auténtico régimen formalizado de tutorías (sin duda, un excelente método de educación por el que cada estudiante pasa algún tiempo por semana en conversación individual con un miembro del cuerpo docente, modalidad inseparable del sistema de vida de los *colleges* anglosajones) debido a la conocida masificación, debería en un futuro inmediato llevarse a cabo este tipo de atención pedagógica de forma más regularizada, y ese es nuestro propósito. No obstante, en buena medida ya lo venimos practicando, aprovechando las entrevistas personales que surgen espontáneamente del alumno (las menos), y en la mayor parte de las veces incitadas por nosotros aprovechando las habituales conversaciones que se mantienen al terminar la clase. Se aprovecha la oportunidad para animar al alumno a que se acerque por el seminario al objeto de mantener con él una conversación individualizada, para que nos plantee con más serenidad sus dudas e inquietudes. Nos parece un deber moral que asumimos con gusto, plenamente conscientes de que sólo el contacto directo permite coronar con éxito la formación integral del alumno y la vocación pedagógica del profesional de la enseñanza.

Un instrumento esencial a través del cual se ha de organizar la enseñanza son los seminarios sobre temas especializados, y que en la medida de nuestras posibilidades está ya siendo utilizado por nosotros. En los seminarios no sólo se trata de aislar y estudiar en mayor profundidad una materia o sector concreto, sino que se intenta un estudio cualitativamente diferente, iniciando al futuro jurista en las técnicas de la investigación. Evidentemente, el resultado provechoso de un seminario está en relación inversa del número de sus componentes, y en función directa al nivel de preparación de éstos, aspectos en los que machaconamente nos insistía nuestro maestro. De otra parte, hay que poner singular cuidado en la elección del tema, pues, además de las condiciones objetivas de interés que debe reunir (trascendencia, actualidad), ha de poseer una especial conformación que lo haga adecuado al nivel de formación de los alumnos y esté dotado de un alto valor formativo. Paradójicamente, las directrices de reforma del Plan de Estudios de 1953 para nada se refirieron a este excelente método de trabajo, aunque alguna de las asignaturas optativas pueda organizarse en términos similares. Con los actuales planes de estudio (las coordinadas en las que hemos de movernos), el curso primero tiene, por necesidad, que ser un curso predominantemente teórico, aunque el alumno debe comenzar a ejercitarse con la forma de trabajo en seminario. Uno o dos seminarios sobre un tema lo suficientemente amplio pueden servir durante el curso inicial para que el alumno aprenda, más que el tema concreto, la mecánica de esa forma de trabajo. En el segundo curso el seminario debe generalizarse, en los límites de lo posible, acostumbrando al estudiante a manejar una bibliografía más amplia, a preparar sus intervenciones y a participar en unos debates en los que el profesor debe mantenerse, salvo que su intervención resulte necesaria, en un prudente segundo plano.

En fin, otro importante medio de transmisión de conocimientos es la mal denominada clase práctica, de la que sí se ocupa expresamente el Real Decreto 1424/1990, al disponer que dos de los créditos otorgados al Derecho constitucional como materia troncal, se obtengan mediante la realización de una actividad práctica, al tiempo que se prevé la intervención del Derecho constitucional en el segundo ciclo, en orden a la impartición de una enseñanza práctica conjuntamente con otras áreas de Derecho positivo, con objeto de ofrecer una introducción a la práctica del Derecho. Para ello se necesitan medidas complementarias, es decir, dotación suficiente de profesorado y medios técnicos, al objeto de que este tipo de clases salgan de su actual penuria. El desarrollo de las mismas quizá más extendido consiste en la proposición al alumno de una serie de cuestiones (casos) que versen sobre temas previamente tratados en la clase expositiva, con el objeto de que aplique ahora sus conocimientos y emita una solución en términos jurídicos razonados. Es evidentemente importante el conocimiento y manejo de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, fundamentalmente en este tipo de clases. La lectura sosegada y crítica de las sentencias nos parece, de otra parte, un instrumento pedagógico adecuado al objeto de adquirir una sólida formación en la asignatura²⁰, pero también es oportuno incitar al análisis crítico de la misma, y recordarle al alumno que el Tribunal Constitucional no es el único intérprete en una «comunidad libre de intérpretes», para expresarlo en los términos de Peter Häberle; y aunque, en este sentido, tal comunidad tenga para nosotros un ámbito sensiblemente más reducido que para el jurista alemán. El conocimiento de las doctrinas científicas española y comparada y la jurisprudencia constitucional comparada, con las cautelas y extensión que fácilmente se comprenderá, deben ocupar el lugar e importancia correspondiente. En fin, por razones de eficacia, las clases prácticas encuentran mejor desarrollo en grupos más reducidos, pues su característica esencial es el dinamismo, la intervención constante del alumno y el debate, en cuyo transcurso el profesor debe situarse de nuevo en el aludido y discreto segundo plano.

De cualquier modo, y hablamos al menos desde la perspectiva de nuestra Ciencia, la escisión entre uno y otro método docente resulta mucho más difícil de establecer de lo que ingenuamente pretendieran autores tan prestigiosos como Puchta y Savigny, y sus al parecer aún considerables seguidores actuales (al menos en este punto). Y es que, como ya nos advirtió Kant, no hay nada más práctico (en el sentido de praxis) que una buena teoría; y toda teoría, en palabras de Engels, «no puede dejar de ser práctica, pues ya en cuanto teoría está promovida desde la praxis y está destinada, por su propia naturaleza y origen, a realizarse, consumarse y verificarse prácticamente». Desde luego, en el campo del Derecho, ciencia primordialmente práctica, se insiste, las consideraciones de tan ilustres autores encuentran confirmación y refuerzo; no en vano ha afirmado John-Hart Ely con rotundidad que toda cuestión práctica

20 Importante pero no exclusiva. Nos resistimos a reducir las clases prácticas al estudio de la jurisprudencia, pues una parte importante del Derecho constitucional no se deja judicializar.

por peliaguda que sea estará siempre suficientemente respondida en una buena teoría²¹. Todo lo cual no es óbice, como entendemos queda claro, para que por nuestra parte procuremos dotar al alumno de los herramientas necesarias a propósito del conocimiento de las exigencias sociales y el funcionamiento práctico del Derecho; en consecuencia, no nos limitamos a la enseñanza exclusivamente discursiva abrumando a los alumnos con el fardo de inútiles construcciones, prescindibles a sus efectos de formación, de las necesidades de la realidad.

En las coordenadas en las que ha de moverse la docencia actual, habida cuenta que la asignatura se imparte en dos cursos (prescindiendo de las optativas), ajustamos a tal bipartición el programa. Con todo, se pretende que el contenido no se disloque en el quicio de los dos cursos sino que se distribuya entre ellos. Se procura, en definitiva, un nexo o continuidad científica y docente entre lo enseñado en uno y otro curso. No establecemos una contraposición entre partes generales y especiales, ni relegamos el estudio del Derecho constitucional español exclusivamente al segundo curso, sino que comienza a ser tratado desde el primero. Con todo, el curso primero tiene (por necesidad) que ser un curso con predominio no exagerado del discurso, aunque el alumno debe ya comenzar a ejercitarse, a modo de práctica, con la forma de trabajo en seminario y en las denominadas clases guiadas por la metodología del caso, como ha quedado dicho. Las asignaturas optativas, por el contrario, pueden permitir en cada curso profesar con carácter monográfico un sector de la disciplina. La actividad académica nunca puede inspirarse (o al menos no debe solamente inspirarse) en el mero cumplimiento formal y burocrático de los deberes docentes y las tareas investigadoras, sino que ha de ser concebida como una aventura humana, incesante y apasionada, y este sistema abierto, con posibilidad de variar las asignaturas cada año, favorece el planteamiento. En estos cursos monográficos concurrirían así programas normativos vigentes, jurisprudencia, Derecho comparado, Historia del Derecho constitucional y proyectos de reforma, para proporcionar al estudiante una visión completa, pero amena, (el aprender, decía Elías Canetti, tiene que ser siempre una aventura, un aprender gustoso) de la complejidad y de la historicidad del Derecho constitucional, de contornos precisos, concretos. Sin prisas ni agobios de tiempo, se enseña de otra manera y se aprende también de otro modo y, sobre todo, se enseña y aprende mejor el cómo hacer las cosas. En definitiva, este tipo de clases, presumiblemente más reducida y más interesada, puede a nuestro juicio contribuir decisivamente a crear en quien se encuentra en período de formación una importante sensibilidad jurídica. Una sensibilidad entendida como actitud ante los acontecimientos socio-políticos, que no permiten al estudiante aislarse de la vida misma, de los problemas que plantea en cada momento. Entendemos

21 En todo caso, incluso en el propio Friedrich-Karl VON SAVIGNY, esa pretendida disociación entre teoría y práctica es más matizada de cuanto se le imputa: «si la separación entre la teoría y práctica se hace absoluta, surge inevitablemente el peligro de que la teoría degenere en vano juego y la práctica en oficio manual».

que ahí, entre los interesados, despertará en el futuro, la curiosidad primero, y la vocación después, por la actividad docente e investigadora, no sólo hacia el sector del Derecho constitucional sino también hacia otros ámbitos jurídicos.

Por lo que hace a lo que hace a las habitualmente denominadas actividades complementarias, hemos procurado siempre ofertar todos los años actividades de complemento a las enseñanzas regladas y desarrolladas en los términos que hemos expuesto. Así, todos los cursos suelen organizarse conferencias o ciclos de conferencias. No sólo en materia estrictamente constitucional, sino también, en ocasiones, sobre cuestiones que pueden interesar a los alumnos, como, por ejemplo, las salidas profesionales de la Licenciatura de Derecho. A impartir estas conferencias han acudido prestigiosos profesores, así como destacadas personalidades de la vida económica y cultural. En fin, son frecuentes las visitas guiadas por uno o varios profesores del área y de carácter explicativo, a instituciones locales, autonómicas o centrales: Cortes Generales, Tribunal Constitucional, Tribunal de Cuentas, Parlamento Autonómico, Ayuntamientos, etc. En cuanto a los estudios de tercer ciclo, lógicamente, en ellos la docencia se desarrolla de forma distinta a como discurre en los estudios de licenciatura, siguiéndose básicamente la metodología apuntada sobre el seminario. En la actualidad, los únicos estudios de tercer ciclo en los que participan nuestras áreas de Derecho constitucional (de nuestras Universidades) son los cursos de doctorado.

Si el estudio es un derecho, también es un deber de los estudiantes universitarios, como recordaba el artículo 27 de la LRU, el mismo precepto que imponía a las Universidades la obligación de verificar los conocimientos, el desarrollo de la formación intelectual y el rendimiento de los alumnos. Estamos, pues, ante el enojoso y delicado tema de la evaluación del alumnado, el único aspecto desagradable o al menos no gratificante para quienes esto escribimos (sobremanera, obviamente, cuando en algunos alumnos el resultado es negativo), que plantea el ejercicio de la profesión. Con todo, la evaluación, y la revisión de exámenes, también son tareas fundamentales del docente. Los Estatutos de las Universidades donde actualmente desarrollamos nuestra tarea, establecen que los alumnos tienen derecho a ser valorados objetivamente y con equidad en su rendimiento académico, y que en todo caso será criterio inspirador la evaluación continua del alumno. Los Reglamentos de exámenes reconocen el derecho de los alumnos a conocer los criterios de realización y corrección de los pruebas, previamente a la realización de las mismas, y a tener acceso a ellas una vez corregidas, así como a la publicidad y la revisión de las calificaciones con anterioridad a su incorporación a las actas oficiales. De cualquier modo, el aludido desagrado ha de ser con seguridad menor al ir contando con el número adecuado de alumnos, a quienes es factible conocer, enseñar y controlar, de forma continuada; todo ello, siempre que verdaderamente quieran cursar estos estudios y no elijan la carrera de Derecho en opciones postreas, como viene sucediendo con una buena parte de los nuevos alumnos. Entre tanto, cualquier método empleado para la evaluación de los conocimientos, al margen de los condicionamientos estructurales, puede emplearse: junto a los

clásicos exámenes orales o escritos, las clases del caso, los trabajos individuales y colectivos con o sin exposición posterior ante el resto de la clase. Probablemente estos últimos medios resultan más adecuados en nuestra Ciencia que el clásico examen (en el que el esfuerzo memorístico puede resultar decisivo) para calificar la potencialidad creadora, lógica y racional del alumno, en orden a la búsqueda de solución en términos de racionalidad de los conflictos jurídicos y el más completo dominio de la asignatura; en fin, sobre todo, el empleo de estos últimos medios permite que el «atentado» contra el sistema nervioso del alumno sea siempre menor. A mayor abundamiento de métodos, mejor conocimiento y mayor proximidad a la racionalidad. En fin, de lo anterior se deduce que en nuestra relación con los estudiantes procuramos mantener un estimable tono de exigencia (siempre menor, desde luego, a la que tenemos con nosotros mismos), plenamente compatible con la comprensión de los problemas que al alumno se le puedan plantear en cualquier momento, y en particular en la época de exámenes.

* * *

ABSTRACT. All educational project is conditioned by at least three factors: the intellectual heritage received, the status of science is taught and where the teaching is done. The current limitations come mainly from the latter (the recurring crises of the University), but can be overcome with some effort of the teacher. The complexity of the current law on the one hand, and the strong political and ethical substrate of constitutional law, on the other hand, impose a specific form of education, focusing not on memorizing exhaustive of normative data, but on an understanding of the central categories of discipline and its context, looking especially to learn to legal reasoning but also critically. Compared to traditional techniques of teaching, based on the lecture, it must empower the student to study and think for itself, which requires pay greater attention to the practical classes, seminars, tutorials and continuous evaluation.