

ESTUDIOS

REFLEXIONES EN TORNO A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA LA VISIÓN DE UN ADMINISTRATIVISTA SÉNIOR^(*)

JUAN M^o PEMÁN GAVÍN
Catedrático de Derecho administrativo
Universidad de Zaragoza

SUMARIO: I. PRESENTACIÓN.– II SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: 1. *La Universidad como puerta de entrada a las profesiones tituladas.* 2. *La Universidad como institución educativa. Algunas claves del proceso educativo.* 3. *La especificidad de la misión de la Universidad: el cultivo de la ciencia y la cultura a nivel superior.* 4. *A hombros de gigantes. Algunos testimonios motivadores.* 5. *El aliento universitario de mis maestros administrativistas.* 6. *Conexión entre docencia e investigación.* 7. *El contexto institucional. La esencialidad de la libertad académica: la Universidad como espacio privilegiado de libertad.*– III. APUNTES SOBRE EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL MOMENTO PRESENTE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: 1. *El amplio acervo documental y de experiencias hoy existente sobre la docencia en el ámbito jurídico.* 2. *Sobre las coordenadas del escenario actual.*– IV. ALGUNAS PAUTAS DE ORDEN METODOLÓGICO EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: 1. *Advertencias previas.* 2. *La importancia del trabajo docente en el aula.* 3. *Las herramientas en línea.* 4. *La función tutorial.* 5. *Referencia específica a los TFG y TFM.* 6. *La evaluación de los conocimientos del alumnado.* 7. *La singularidad de la dirección de tesis doctorales.*– V. FINAL. APÉNDICE: UN EJEMPLO DE CASO PRÁCTICO DOCENTE.

RESUMEN: El presente trabajo contiene un conjunto de reflexiones en torno a las funciones de la Universidad y a la docencia universitaria que se ofrecen como condensación de una determinada experiencia personal del autor que se ha nutrido de un valioso legado formado por obras y testimonios de generaciones anteriores producidas en el contexto de una antigua y rica tradición histórica. Ello se completa con algunas consideraciones sobre el contexto más cercano referidas al escenario en el que se desenvuelve actualmente la enseñanza del Derecho en las Universidades españolas y a cuestiones de orden metodológico desde la óptica de la docencia del Derecho Administrativo.

Palabras clave: universidad; docencia universitaria; libertad de cátedra; Derecho Administrativo.

(*) Trabajo recibido en esta REVISTA con fecha 14/11/2022 y evaluado favorablemente para su publicación el 29/11/2022.

El trabajo se inserta dentro de las actividades del Grupo de investigación ADESTER (Administración, Derecho, Economía, Sociedad y Territorio) apoyado por el Gobierno de Aragón (S22_20R) que dirige el prof. F. López Ramón.

ABSTRACT: *The present work contains a set of reflections on the functions of the University and university teaching that are offered as condensation of a certain personal experience of the author that has been nourished by a valuable legacy formed by works and testimonies of previous generations produced in the context of an ancient and rich historical tradition. This is completed with some considerations about the closest context, related to the scenario in which the teaching of Law in Spanish Universities currently unfolds and about methodological issues from the point of view of teaching Administrative Law.*

Key words: university; university teaching; academic freedom; Administrative Law.

I. PRESENTACIÓN

La reciente participación en un concurso de profesorado convocado por la Universidad de Zaragoza y celebrado el pasado mes de octubre (1) me ha brindado la ocasión de hacer un paréntesis en las actividades habituales para reflexionar sobre la Universidad y la docencia universitaria, tanto con un alcance general como desde la perspectiva específica del Derecho Administrativo, y de hacerlo a una edad y con un recorrido previo que resulta poco usual entre los candidatos que se presentan habitualmente a los concursos de profesorado universitario, en cualquiera de sus variantes.

Esta circunstancia ha propiciado que tales reflexiones hayan tenido no solo un carácter *prospectivo*, en el sentido de impregnar una determinada propuesta académica o proyecto docente, sino también un tono *recapitulador* de una experiencia ya dilatada como profesor en dos Universidades (Zaragoza y Lérida), así como en diversas Facultades y titulaciones de ambas Universidades. Siempre impartiendo asignaturas vinculadas al Derecho Administrativo o Derecho Público en general, aunque con denominaciones y contenidos muy diversos, como diverso ha sido también el perfil de los alumnos que las han cursado.

Animado por alguno de los miembros de la Comisión juzgadora del concurso, presento aquí tales reflexiones en una versión de las mismas acomodada al formato de artículo de Revista, sobre la base de la hipótesis de que la condensación de experiencias y referencias que en él se contiene pudiera ser de interés para colegas administrativistas, especialmente los más jóvenes, o también para profesores de otras disciplinas jurídicas y no jurídicas, o incluso fuera del ámbito estricto de la academia, concepto cuyos contornos son por lo demás bien difusos. Teniendo en cuenta además que en el texto no solo se

(1) Se trataba de un concurso de «movilidad de profesorado», que con templea el art. 63 de la LOU (LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) de manera separada respecto a los concursos «para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios (art. 62).

reflejan ideas y experiencias personales, sino también algunas aportaciones del legado que he recibido de generaciones anteriores.

Con este objetivo y esta explicación preliminar, estructuro el texto en los siguientes apartados: una consideración general de la Universidad y de la docencia universitaria, sobre la base obviamente de mi propia experiencia y de los modelos que me han servido de referencia (II), algunas pinceladas sobre el contexto en el que se desenvuelve actualmente la enseñanza del Derecho en las Universidades españolas, extrapolables en gran medida a otras materias (III), y el enunciado de algunas pautas de orden metodológico referidas específicamente a la enseñanza del Derecho Administrativo, que reflejan una cierta visión pedagógica sin entrar en detalles que no hubieran encajado dentro del tono general que he querido imprimir a estas reflexiones (IV). Completo el texto con un apartado final (V) y un Apéndice que incluye un ejemplo de caso práctico que pretende ser ilustrativo de los enfoques pedagógicos que se propugnan.

II. SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Apartándome de la frondosa literatura oficial, que sobreabunda en la normativa universitaria y en la documentación sobre titulaciones, y adoptando un enfoque más personal basado en la propia experiencia y en los modelos que me han servido de inspiración o motivación, intentaré expresar con palabras sencillas la sustancia de las cosas, esto es, los elementos esenciales que integran la labor del profesor universitario, entendida esta en el contexto de una larguísima tradición (2), pero sin perder de vista el aquí y el ahora, esto es, las concretas circunstancias en las que actualmente nos desenvolvemos.

(2) Como muestra de esta frondosidad de la literatura oficial a la que aludo, que a veces incurre en lo que habría que calificar como «incontinencia verbal», cabe remitirse a la plasmación de las funciones que los artículos 60 a 64 de la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, encomiendan a la Universidad.

Una fundada crítica al lenguaje «ampuloso» o «rimbombante» de estos preceptos y una confesión del desconcierto o perplejidad que suscita su lectura puede encontrarse en el artículo de L. MARTÍN REBOLLO y T. RECIO MUÑIZ, «*Bewitched, bothered and bewildered* (Embrujados, incómodos y desconcertados)», inicialmente en *El Cronista del Estado social y democrático de Derecho*, 23, 2011, pp. 50 y ss.; también en L. MARTÍN REBOLLO, *40 años de Derecho Administrativo posconstitucional y otros ensayos rescatados*, Aranzadi, 2017, pp. 701 y ss.) en el que se resalta el abuso de un lenguaje repleto de vocablos grandilocuentes y de tópicos, como sucede con la continua invocación de la *excelencia* como «palabra mítica» que «nos embruja, a veces nos incomoda y siempre nos desconcierta cuando no somos capaces de precisar sus perfiles». Desde una posición que propugna contrastar los «bienintencionados propósitos normativos» con «las duras evidencias de la realidad», apuntan certeramente estos autores algunas claves para ello: partir de la pluralidad o diversidad de los saberes presentes en la Universidad, la importancia de reivindicar la tradición y la capacidad de la Universidad de generar ideas «no siempre bienvenidas para el mundo bienpensante» y asumir algún grado de inutilidad de la misma, que es justamente «lo que hay que debatir y cuestionar» (*op. cit.*, p. 53).

1. La Universidad como puerta de entrada a las profesiones tituladas

Concurre en primer lugar por supuesto una *función básica habilitante para el ejercicio de profesiones* que requieren título universitario. Se trata obviamente de formar profesionales con titulación académica superior (me referiré preferentemente al Derecho; pero he estado y estoy presente también en otras Facultades) haciéndoles capaces de desenvolverse con provecho en los complejos y variados escenarios profesionales que hoy se ofrecen (fácil no va a ser en ningún caso: podemos prepararles para afrontar dificultades, pero obviamente no evitarlas).

Hay en este punto no obstante una diferencia no pequeña entre los estudios de Grado y de Máster.

En el Grado difícilmente se puede aspirar a ir más allá del objetivo consistente en que los alumnos adquieran una formación y unas destrezas básicas, lo cual no es poca cosa (3). Que alcancen las claves de comprensión y de búsqueda —las herramientas— para una ulterior andadura por un camino profesional *concreto*. La habilitación que otorga el Grado en realidad no es suficiente para casi nada y requiere ulteriores pasos y procesos formativos, incluso en el caso de la Abogacía (a partir del momento en que se hizo obligatorio el Máster de la Abogacía y se implantó el examen de acceso a la profesión). En realidad, el Derecho no constituye una profesión sino muchas, y resulta del todo innecesario e imposible que el Grado habilite para todas ellas. No es objetivo de escasa entidad conseguir que los graduados tengan una buena formación y capacitación de carácter general o transversal que les pueda proporcionar algunas claves y orientaciones para encontrar *su* camino dentro del abigarrado y cambiante mundo de las profesiones jurídicas (4),

(3) Se viene insistiendo por parte de muchos profesores, y este es un aspecto que puedo corroborar, en las carencias que presenta buena parte del alumnado en capacidades que deberían estar consolidadas en etapas anteriores del sistema educativo (ESO y Bachiller). Así, los hábitos de trabajo correctos para un aprendizaje ordenado, la lectura comprensiva de textos de un cierto calado, y la expresión adecuada de información y pensamiento, tanto verbal como escrita, son aspectos en los que frecuentemente se detectan no pocos «déficits», especialmente en la fase inicial de los estudios de Grado, pero con incidencia también en la fase final de los mismos, y, concretamente, en alumnos que afrontan su TFG.

(4) Partiendo de la constatación de la multiplicidad de salidas profesionales que la carrera de Derecho puede proporcionar, L. MARTÍN REBOLLO subraya que los estudios universitarios del Grado de Derecho «no están pensados para generar *de manera directa e inmediata* profesionales del Derecho», de modo que durante la carrera se debe adquirir una «formación básica y generalista», quedando para un momento ulterior la especialización y la adquisición de habilidades específicas relacionadas con ámbitos concretos» (*Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)*, en el vol. col. que recoge las Actas del I Congreso de la AEPDA, *La autorización administrativa. La Administración electrónica. La enseñanza del Derecho Administrativo hoy*, Aranzadi, 2006, pp. 197 y ss., 212-213).

cuyo ejercicio requiere necesariamente no sólo una buena base inicial, sino un continuo esfuerzo adaptativo y de aprendizaje.

Por otro lado, no puede dejar de tenerse en cuenta, porque es un condicionante que nos afecta inevitablemente, que entre los alumnos matriculados en las Facultades de Derecho (también en las de Economía) se encuentran «perfiles» muy variados en cuanto a motivación y objetivos. Y no son pocos los que carecen de la motivación suficiente para entrar a fondo en la materia y dedicarse profesionalmente al Derecho; aspiran —conscientemente o no— a adquirir un mero «barniz» que les servirá como complemento formativo, casi nunca inútil, para el ejercicio de profesiones no estrictamente jurídicas. Si bien no es menos cierto que las situaciones que pueden darse no son simplificables —presentan matices muy diversos— y que hay alumnos que pueden experimentar una progresión notable de mejora durante su andadura universitaria, con cambios importantes durante los propios estudios de Grado e incluso una vez terminados los mismos, en evoluciones que podemos y debemos propiciar. Junto a ello, podemos encontrar, especialmente en los grupos de tarde, un sector minoritario de alumnos que son personas ya en plena madurez laboral, para los cuales el estudio del Derecho constituye un complemento formativo o una vía de promoción, e incluso, nos encontramos ocasionalmente con personas ya jubiladas para quienes el estudio del Derecho constituye un reto personal —manifestación de una encomiable curiosidad intelectual o cultural—, pero no un horizonte profesional.

En cambio, los estudios de Máster se desenvuelven en un terreno ya asentado por los conocimientos y destrezas básicas adquiridos en el Grado, poseen una impronta profesional o habilitante muy marcada, y operan sobre un ámbito material más acotado, sin perjuicio de su amplitud (centrado en el Derecho Administrativo en el caso del Máster de Derecho de las Administraciones Públicas; el Máster de la Abogacía tiene un contenido amplísimo, pero obviamente está presidido por la orientación específica de preparar para el ejercicio de la Abogacía).

En todo caso, no cabe duda de que esta vocación profesionalizadora, aun con los matices o limitaciones que derivan de lo expuesto, es una dimensión que está razonablemente presente en los estudios de Grado que se imparten en la Facultad. A través de numerosas vías: la relevancia de las clases prácticas y de los exámenes mediante caso práctico, la presencia de no pocos Profesores Asociados que tienen un marcado perfil profesional (especialmente, Abogados en ejercicio; también funcionarios públicos), la realización de prácticas externas a través de una asignatura *ad hoc* (*Practicum*) en el tramo final de los estudios de Grado, y la realización de actividades docentes complementarias de diversa índole (entre las cuales no pocas tienen una clara dimensión práctica) (5).

(5) Esta importante dimensión práctica de los estudios universitarios en modo alguno menoscaba la relevancia de una buena formación teórica, esto es, de las bases conceptuales,

Algo se hace también en materia de información y orientación sobre salidas y opciones profesionales, tanto de forma individual por parte de los profesores como de manera institucional, mediante ciclos de charlas o conferencias sobre determinadas opciones o salidas profesionales o el apoyo de los Servicios generales de la Universidad como el Servicio de Orientación y Empleo (UNIVERSA) y la Fundación Empresa-Universidad (que plasma la colaboración entre la Universidad de Zaragoza y la Cámara de Comercio e Industria). Pero sin duda es más lo que se podría hacer. Tengo para mí que ésta es justamente una de las «asignaturas pendientes» de los estudios del Grado de Derecho: la orientación y el acompañamiento a los alumnos en la transición hacia la etapa posterior, ya sea en relación con la ingente oferta de estudios de posgrado hoy existente (sobre muy diversas materias y con un formato o enfoque no menos diverso), respecto a las convocatorias de oposiciones y concursos para acceder a Administraciones públicas y organismos públicos de diversa índole, así como sobre ofertas de empleo en entidades privadas. En ambas facetas el escenario informativo resulta particularmente disperso y cambiante, teniendo en cuenta además el ensanchamiento del «campo de juego» y de las posibles opciones que se ha producido en las últimas décadas como consecuencia de la consolidación de los procesos de integración europea y de globalización.

En un panorama informativo tan complejo como el apuntado —que resulta realmente abrumador—, no es de extrañar la situación de perplejidad y desorientación a la que se enfrentan buena parte de los alumnos en la etapa final y posterior a sus estudios de Grado, o incluso después del Máster de Abogacía. Y, en la misma medida, se incrementa el «valor añadido» que implica para los egresados en Derecho disponer de una información sobre las opciones existentes convenientemente seleccionada y actualizada, lo cual, como ha quedado apuntado, se viene haciendo de una manera sólo muy limitada.

institucionales, e incluso históricas, en la formación del profesional del Derecho. Así expresaba S. RAMÓN Y CAJAL, hace más de un siglo, esta relevancia de la teoría, con la consecuente necesidad de equilibrio entre teoría y práctica, en un libro de pensamientos varios publicado bajo el modesto título de «charlas de café» cuya primera edición data de 1921:

«Sobre la primacía de la teoría sobre la práctica y viceversa se han escrito mares de tinta. Hoy, al contrario de otras épocas, prevalece la exageración practicista, con la que se obtienen buenos obreros, pero pésimos maestros. Se olvida que el problema docente es un problema de equilibrio mental y ponderación pedagógica.

Hay que aprender las cosas simultáneamente con los libros. Porque realidades y libros se fecundan mutuamente. Examinando los fenómenos, comprendemos las teorías, y conociendo las teorías nos adueñamos del fenómeno...» (*Charlas de café*, Espasa Calpe, Colección Austral, 11^o ed. 1982, pp. 158-159).

2. La Universidad como institución educativa. Algunas claves del proceso educativo

Junto al aprendizaje y la habilitación profesionales, la enseñanza universitaria tiene un segundo componente no menos evidente: es *educación* —educación superior—; forma parte del sistema educativo constituyendo en cierto modo su culminación.

En qué consiste exactamente eso que llamamos educación es algo que no resulta fácil definir de manera cabal pero que sin duda tiene que ver con el *pleno desarrollo de la personalidad humana* (6) y con la transmisión y adquisición de *valores* (7). Esto último está en la práctica estrechamente vinculado a los aprendizajes profesionales, que descansan también en un determinado orden de valores, pero admite una consideración o «mirada» separada que ponga énfasis en los mismos.

La transmisión y adquisición de valores (8) es algo que no resulta reconducible a metodologías o estrategias concretas ni puede evaluarse de manera precisa —se mueve en un terreno en cierto modo inaprehensible—, pero no cabe duda de que tiene un lugar primordial en el sistema educativo. Que está conectado necesariamente no solo con el aprendizaje de conocimientos y destrezas de carácter operativo, sino también con la búsqueda del bien y de

(6) Así se reconoce de manera explícita en los artículos 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 13. 1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y en el art. 27.2 de la Constitución española.

(7) Debo dejar para otra ocasión la consideración detenida del contenido y alcance de la educación, sin duda uno de los grandes retos del ser humano, personales y sociales o colectivos. Reto sin duda difícil, a la par que apasionante, que de alguna manera nos acompaña toda la vida tanto en la faceta de educando o aprendiz como en la de educador o maestro, y no solo a los que nos dedicamos profesionalmente a ello. Pero entiendo que en la descripción y comprensión del fenómeno educativo no deberían faltar algunos ingredientes conceptuales y vitales, entre los cuales se encuentran los siguientes: 1) la educación debe ser *integral* (es un proceso que envuelve todos los aspectos de la persona); 2) es necesariamente *benevolente* en el sentido de que busca el bien de la persona que se educa (esto es, lo contrario a la instrumentalización o manipulación al servicio del «sistema», de alguna idea de nación obsesiva o de carácter excluyente, del Estado, o del mercado); 3) es un proceso de *ciclo largo* en el que la perspectiva temporal debe ser amplia (no hay que aspirar a resultados inmediatos, sino contar con unos plazos largos de maduración que incluso duran toda la vida); 4) la educación construye no solo al educando sino también al educador, en el sentido que le va moldeando, le enriquece y le transforma; 5) exige el respeto a la *singularidad* del ser humano (no es adoctrinamiento, ni menos aún, fábrica de «clones») lo cual requiere un continuo esfuerzo adaptativo, a la especificidad de cada situación, de cada curso, de cada alumno; de ahí la utilidad limitada de «Manuales» y recetarios.

(8) No me parece adecuado hablar exclusivamente de «transmisión» de valores porque en el terreno de los valores hay siempre algo de búsqueda personal y creativa con resultados originales: es un camino único en el que cada persona ha de perfilar su propio estilo o identidad.

las virtudes, así como de la verdad y de la belleza. Ideales que se alojan en el mundo del espíritu humano y que tienen mucho que ver con la felicidad, en la medida en que son ellos los que pueden hacer que la vida sea algo dotado de sentido, incluso de sentido pleno, o, por el contrario, carente de él. Ideales que son por otro lado metas que resulta imposible alcanzar o poseer de manera total, pero que no por ello dejan de ser imprescindibles en ese camino hacia el sentido o la felicidad; objetivo que en el decir de Julián MARÍAS constituye un «imposible necesario» (9).

La labor de los profesores en este terreno tiene mucho que ver no solo con las palabras sino, especialmente, con los hechos; su efectividad está muy vinculada a la coherencia de nuestras actuaciones dentro y fuera del aula con los mensajes y recomendaciones que podamos enunciar; coherencia sin la cual ningún mensaje o recomendación en este terreno será creíble y eficaz. Precisa un cierto equilibrio entre palabras y silencios: una cierta sobriedad en las palabras creo que resulta pertinente en este terreno, donde tanto se abusa de las mismas, incurriéndose en muchos casos en una palabrería biensonante que es muchas veces puramente cosmética y que no resiste la prueba de la coherencia y de los hechos. Pero esta actitud de prudencia o discreción sobre los valores que conviene mantener en términos generales no debe llevar a un completo silencio sobre los mismos: no debe excluir una explícita mención a ellos en tiempo y forma, esto es, en el momento oportuno y de la manera adecuada, para no dejar fuera de la expresión verbal a lo que en el fondo es lo esencial.

Intentando hacer gala de la sobriedad a la que me refiero, mencionaré tan sólo dos ideas-fuerza que me parecen particularmente relevantes en términos generales, sin olvidar que requieren un continuo esfuerzo adaptativo a las cambiantes circunstancias, y que se trata de aspectos en los que cada uno debe encontrar su propio estilo personal, lejos de cualquier fórmula con pretensiones de validez absoluta y universal.

1) El ejercicio de una *laboriosidad fecunda* mediante el gusto por el trabajo bien hecho de cada día, dotado de elementos de creatividad u originalidad y

(9) Este es el expresivo título del capítulo 2 de su libro sobre *La felicidad humana*, Alianza Editorial, Madrid, 1987, pp. 22 y ss., en el que proyecta este paradójico binomio (imposible y necesario) sobre el estudio de la felicidad. Algo parecido podría decirse, a mi modo de ver, en relación con los conceptos de verdad, de bien o de belleza. Necesitamos tenerlos como meta, pero su posesión absoluta es inalcanzable para el ser humano en este mundo.

Al repasar *La felicidad humana* de Marías, he podido reparar —de manera sorprendente y grata— en que el ejemplar del que dispongo en mi biblioteca personal está dedicado por su autor afectuosamente a mi madre, Carmen Gavín Paño; dedicatoria que se produjo probablemente con ocasión de alguna conferencia o presentación de libros a la que ella asistió. Lo que es seguro en todo caso es que el libro procede de la pequeña biblioteca que mi madre tenía en nuestra casa familiar y que, en consecuencia, algo de D. Julián ha pasado a mí a través de ella.

entendido como servicio (10). Un trabajo que en el caso nuestro tiene que ver obviamente en primer lugar con el estudio y la reflexión, pero también con la transmisión o compartición de ese estudio en el aula y fuera de la misma, en la academia y fuera de ella. Asimismo, nuestro oficio se manifiesta además en un cúmulo de tareas de variada índole —algunas vinculadas a la docencia y la investigación universitarias, otras a la gestión académica o institucional en su sentido más amplio— que es preciso asumir con atención y esmero y que conllevan también elementos de aprendizaje (todo tiene su importancia y exige la disposición de ánimo adecuada), pero sin perder de vista su carácter instrumental y, por tanto, sin dejarse absorber o abducir por ellas.

2) El elemento convivencial o *comunitario* es por supuesto también esencial. En la medida en trabajamos siempre con personas (la comunidad educativa, la comunidad universitaria, que va más allá de una concreta Universidad, e incluso se proyecta fuera de la academia) es esencial la *comunicación*, que requiere siempre proximidad y cierta *afinidad* o *empatía*. En primer lugar, obviamente con los alumnos con los que trabajamos en las distintas fases —asignaturas de grado o de máster, trabajos final de grado o de máster, e incluso más allá de estas etapas— y que muestran diferentes niveles de receptividad, pero sobre los que ejercemos siempre alguna forma de autoridad (sobre todo de carácter moral; es más *auctoritas* que *potestas*).

Esta mirada respetuosa y cordial (en el sentido propio y etimológico del adjetivo «cordial», esto es, desde el corazón —*cordis*—) y este vínculo afectuoso con quienes constituyen nuestra «materia prima» (11) impedirá cualquier

(10) En estos términos lo expresaba Eugenio D'Ors: «cualquier oficio se vuelve filosofía, se vuelve arte, poesía, invención, cuando el trabajador da a él su vida, cuando no permite que ésta se parta en dos mitades, la una, para el ideal; la otra para el menester cotidiano. Sino que convierte cotidiano menester e ideal en una misma cosa que es, a la vez, obligación y libertad, rutina estricta e inspiración constantemente renovada» (*Aprendizaje y heroísmo*, Madrid, 1915; extracto tomado del libro recopilativo de textos publicado por Federico DELCLAUX, *El silencio creador*, Rialp, Madrid, 1987, p. 87). También merece la pena reproducir las palabras de Juan Ramón JIMÉNEZ al respecto: «trabajar a gusto es armonía física y moral, es poesía libre, es paz ambiente [...] El gusto por el trabajo propio trae el respeto, gusto también, por el gustoso trabajo ajeno». Y antes de evocar el buen hacer de un jardinero sevillano y de un mecánico malagueño, señalaba lo siguiente: «siempre he sido feliz trabajando y viendo trabajar a gusto y con respeto, por donde quiera que he ido he ayudado y exaltado este poético trabajar a gusto» (*El trabajo gustoso*, Aguilar, México, 1961; también recogido por F. DELCLAUX, *El silencio creador*, pp. 92 y ss.).

(11) Vuelvo a acudir como apoyo a la prosa directa y contundente de Santiago RAMÓN Y CAJAL, quien, al rememorar sus años escolares, se lamentaba de la escasa sensibilidad pedagógica entonces predominante («la letra con sangre entra») del siguiente modo: «se perdía del todo esa *intimidad cordial, mezcla de amistad y de respeto*, entre maestro y discípulos, sin la cual la labor educadora constituye el mayor de los martirios» (S. RAMÓN Y CAJAL, *Mi infancia y juventud*, Espasa Calpe, Madrid, 2000, p. 61; edición originaria de 1939, subrayado mío).

actitud por nuestra parte que tienda más a la exhibición de erudición que a la puesta a disposición de caminos útiles y practicables para las *personas concretas* a las que en cada momento nos dirigimos. Y no resultará en modo alguno incompatible con el rigor y la exigencia: no debe entenderse como una facilona búsqueda del aplauso (o el «éxito» aparente) mediante el halago o la falta de exigencia, pues esa misma actitud respetuosa y de lealtad hacia el alumnado exige no sólo una preparación autoexigente de la docencia sino que impide también distorsionar la realidad y esconder o maquillar la complejidad inherente a los saberes que nuestros alumnos van a tener que manejar en los escenarios en los que han de desenvolverse.

A mi juicio el elemento diferencial fundamental que caracteriza a las instituciones educativas frente a las demás es la hondura de la visión antropológica que deben incorporar, esto es, la visión cabal y completa de la persona humana de la que debe partir (12). Que difícilmente podrá encontrarse en otros ámbitos, que tienden a primar una determinada perspectiva, con las correspondientes tentaciones de instrumentalización o manipulación: la política tiende a ver ciudadanos/votantes; la empresa tiende a ver consumidores/clientes como destinatarios de su actividad, los medios de comunicación priorizan la faceta de espectadores o consumidores de información de los destinatarios a los que se dirigen, etc.

También Juan Ramón JIMÉNEZ había incidido en esta línea, de manera más poética, al plasmar por escrito pensamientos del siguiente tenor: «la unidad de avance entre maestro y discípulo es el secreto más pródigo de la enseñanza. Si no existe esa unidad poca ilusión puede haber en uno ni en otro; y si no hay ilusión entre ellos, la enseñanza y el aprendizaje no existen»; el respeto entre profesor y alumno, decía también, debe estar «basado en la confianza y en los dos sentidos de ella: confianza como franqueamiento simpático de entrega segura y confianza en la verdad de la experiencia del maestro»; de ahí que la enseñanza deba ser «alegre y viva» y que «las universidades y las escuelas deben ser oasis de gozo, ya que la enseñanza no puede considerarse como un medio de vida, aunque de ella se viva». Así se expresaba en su conferencia sobre «La vocación en maestros y discípulos» incluida en el libro *Política poética* publicado por Alianza Editorial en 1982, y en la obra *Conferencias I*, publicada por Visor Libros en 2012.

(12) En la construcción de esa visión antropológica honda no deben faltar a mi juicio ninguno de los siguientes cuatro elementos: 1) La idea del hombre (utilizo obviamente la expresión en sentido genérico) como ser que nace «prematuramente», esto es, que cuando nace no es casi nada en sí pero mucho en potencia: lleva muchas potencialidades o «semillas» dentro que, según el contexto en el que viva, podrán florecer o, por el contrario, abortarse; de modo que la educación debe contribuir a sacar a flote, a germinar, lo que cada ser humano lleva dentro. 2) La idea del hombre como ser inacabado, que siempre se está haciendo, en un aprendizaje que dura toda la vida, y que nunca adquiere un perfil del todo definitivo. 3) La idea del hombre como ser con una identidad única e irrepetible. 4) El ideal del ser humano equilibrado o completo en sus diversas facetas (corporal, emocional, afectiva, intelectual, espiritual, etc.) cuyo desarrollo armónico es preciso buscar superando la visión sesgada de cualquier planteamiento unilateral.

También en el ámbito familiar están presentes todos estos ingredientes —más todavía—, pues no en vano la familia juega un papel esencial en la tarea educativa.

En cualquier caso, tengo para mí que ocupar una posición institucional de protagonismo y referencia en la formación de los jóvenes no deja de constituir un reto y una oportunidad de gran alcance (en realidad lo considero un verdadero «privilegio») que debe ejercerse con mucha responsabilidad para aportarles algo de hondura y dilatar su campo de visión. Lo cual exige dedicación y entrega, así como tener conciencia de esta importancia, en una edad muy receptiva y clave para la formación de los profesionales titulados, a pesar de las dificultades que se plantean en cada entorno concreto y de las decepciones o «fracasos» parciales que inevitablemente se presentan en la realidad de nuestro día a día.

3. La especificidad de la misión de la Universidad: el cultivo de la ciencia y la cultura a nivel superior

Los dos aspectos considerados no son en rigor específicos de la Universidad. Recordemos, por un lado, que hay unas enseñanzas encaminadas al ejercicio de profesiones que no requieren título universitario (la llamada «Formación Profesional») y, de otra parte, que cualquier nivel del sistema educativo debe aspirar a la transmisión de valores como aspecto esencial del proceso educativo; objetivo que debe adaptarse a sus diferentes etapas, pero que no puede estar ausente de ninguna de ellas.

Sí que es específico en cambio del ámbito universitario el cultivo de la ciencia y de la cultura a nivel *superior* (13), expresión ésta que en modo alguno debe teñirse de elitismo; por el contrario, creo que una actitud de sana modestia o humildad es pócima valiosísima para el verdadero intelectual y condición imprescindible para la auténtica sabiduría: cuántas lecciones de lucidez y talento natural pueden encontrarse en personas sencillas de escasa formación académica, y, a la inversa, cuánta erudición estéril y petulancia arrogante podemos encontrar en personas aparentemente doctas cuyo encumbramiento genera formas de ceguera mental que les impide captar sus severas limitaciones fuera de ciertos ámbitos (14).

(13) Recuérdese que, de acuerdo con el art. 1.1 de la LOU, la Universidad presta «el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio», lo cual se concreta en las funciones que se explicitan en el apartado 2 de dicho art. 1. Y recuérdese también que en el ámbito europeo está consolidado lo que se denomina «Espacio Europeo de Educación Superior».

(14) Me gusta recordar algunas aproximaciones literarias a las situaciones de talento natural y sabiduría popular como la ofrecida en su momento por José María Pemán en sus guiones para la serie televisiva «El Seneca» (emitida por TVE entre 1964 y 1970), que fue magníficamente protagonizada por Antonio Martelo hasta su trágico fallecimiento en accidente de tráfico, o el magistral retrato que Miguel Delibes hizo del «Señor Cayo» en su conocido relato sobre *El disputado voto del Señor Cayo*, Ed. Destino, Barcelona, 1978 (Cayo era un anciano que resiste en el duro entorno de una pequeña aldea despoblada casi por completo al que unos jóvenes en campaña política pretenden convencer de sus propuestas presuntamente emancipadoras del mundo rural). Y me permito recordar cómo, algunos años antes, Pedro

Pero hay una dimensión específica del entorno universitario, heredada de una riquísima y antigua tradición, que va más allá de lo «superior» en el sentido del otorgamiento de los títulos de mayor rango académico (graduado universitario —antes, licenciado o equivalentes— y doctor). El espíritu o ideal universitario entendido como tensión permanente para profundizar en los saberes de uno u otro tipo y buscar el conocimiento y la verdad, dentro de una mentalidad necesariamente abierta, que trasciende los límites geográficos (15) y también los límites convencionales entre disciplinas. En este sentido, y sin perjuicio de la inevitable especialización, es propio del universitario cabal el cultivo de una visión amplia e interconectada de las disciplinas y los conocimientos, entre los que no puede faltar algún espacio para las Humanidades por su valor integrador y su referencia directa al ser humano. El universitario genuino aspira a vivir este espíritu y a irradiarlo, en alguna medida al menos, hacia todos los que pasan por las aulas, lo cual se traduce, entre otras cosas, en la conexión entre docencia e investigación: la docencia se nutre de un previo esfuerzo de indagación o reflexión personal que le debe aportar una impronta de originalidad.

Salinas había defendido en su ensayo *El defensor* a los que denominaba «viejos analfabetos» frente a las diversas formas de «neo-analfabetismo» entre los que situaba a distintos grupos de personas con una teórica capacidad lectora que es más aparente que real (*El defensor*, pp. 255 y ss., manejo la edición publicada por Alianza Editorial en 1986, pero el ensayo se publicó originariamente en 1948).

No se trata obviamente de defender la ignorancia (ninguno de los autores citados lo hace), ni de lanzar piedras contra nuestra propia labor despreciando el gran potencial humanizador que tienen los estudios universitarios, sino de advertir que los caminos para llegar al conocimiento y la sabiduría pueden ser muy variados y que los riesgos derivados de la soberbia para progresar en estos territorios no son precisamente pequeños. En el Evangelio de San Mateo quedó ya plasmado de manera permanente este riesgo con la advertencia o llamada de atención que el evangelista pone en boca de Jesús: «Te doy gracias, Padre, Señor del cielo y de la tierra, porque has escondido estas cosas a los sabios y entendidos, y se las has revelado a los pequeños». Toque de atención que no debe echarse en saco roto en ningún caso, pero de modo particular en el mundo académico, que proporciona un terreno abonado para que afloren las actitudes de elitismo o vanidad, personal y colectiva, a veces de manera sutil.

(15) Recuérdese a este respecto la amplia irradiación geográfica que tuvieron las Universidades desde sus orígenes en la época medieval: los estudios universitarios se vinculaban de manera generalizada con el hecho de un viaje o desplazamiento hacia tierras distintas de la propia (*peregrinatio academica*), a veces muy lejanas a la vista especialmente de los medios de transporte de la época. Véase al respecto el vol. col. dirigido por W. RÜEG, *Historia de la Universidad en Europa*, vol. I, *Las Universidades en la Edad Media*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994 [versión castellana de la obra original en inglés publicada por Cambridge University Press en 1992]; en particular el Capítulo redactado por H. DE RIDDER SYMOENS, *Movilidad*, pp. 321 y ss. De modo que las Universidades no se concibieron como instituciones de carácter local sino como centros de estudio esencialmente abiertos a profesores y alumnos foráneos. Lo cual ha permitido hablar de una «etapa universal» de la historia de las Universidades a la que seguiría otra de «regionalización» de las mismas.

Expresándolo con apoyo en la *Carta Magna de las Universidades europeas* —declaración suscrita en septiembre de 1988 por numerosos rectores con ocasión del IX centenario de la Universidad de Bolonia (16)—, podríamos apuntar los siguientes cuatro elementos específicos o definitorios de lo que cabe calificar concepción sustantiva o material —no meramente formal— de la Universidad:

1) Es de esencia a la institución universitaria el cultivo de la investigación en su sentido más amplio, entendida como creación de ciencia, técnica y cultura en cualquiera de sus muchos campos: la Universidad —leemos en la aludida *Carta Magna*— es una institución que «de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza» siendo la actividad docente «indisociable de la actividad de investigación».

2) Asimismo, constituyen elementos esenciales la autonomía universitaria y la libertad científica: la Universidad, leemos también en la Carta, es una institución autónoma que debe disponer de «independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico», debiendo considerarse la libertad de investigación, de enseñanza y de formación «el principio fundamental de la vida de las universidades».

3) Junto a ello, resulta consustancial la vinculación con lo que suele denominarse «tradición humanista» —la Carta afirma que la Universidad «es depositaria de la tradición del humanismo europeo»— lo cual debe traducirse a mi juicio, no solo en el necesario cultivo de las Humanidades como disciplinas académicas, sino en el favorecimiento de una visión completa y global del hombre que engloba todos los saberes; una visión reflejada en el viejo aforismo latino *Homo sum; humani nihil a me alienum puto* («humano soy, nada humano considero ajeno»).

4) Por último, resulta incuestionable la marcada vocación internacionalista y aun universalista del movimiento universitario. En este sentido, la Carta subraya que la Universidad «ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad de conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas». De modo que las actitudes de localismo, provincianismo o nacionalismo político y cultural encajan mal con la apertura de miras que constituye elemento esencial de la tradición universitaria.

Esta tradición hunde sus raíces en las primeras Universidades que se fueron creando en el Occidente europeo durante la época medieval y llega hasta nuestros días a través de una larga y fecunda Historia (17) que se ha plasmado

(16) El texto de la Carta puede encontrarse en RAP 118 (1989), pp. 469 y ss., con nota introductoria de Lorenzo MARTÍN-RETORTILLO. Por su parte, F. A. ROVERSI MONACO, Rector de la Universidad de Bolonia cuando ésta celebró su IX centenario, calificaba la Carta como «una suerte de codificación moral de los principios que han emergido como las verdaderas bases de la vida universitaria en la experiencia de nueve siglos de historia»; véase su *Presenzazione* al libro colectivo coordinado por N. Mateucci, *L'Univesità nel mondo contemporaneo*, Bompiani, Milán, 1991.

(17) De la tradición universitaria española dos hechos me parecen particularmente remarcables: la notoria antigüedad de las primeras Universidades creadas en nuestro país,

en distintos modelos organizativos concretos; modelos que han experimentado fuertes elementos de convergencia e influencia recíproca (18), últimamente en el contexto de las acciones que se han desarrollado en el ámbito de la UE para crear un «espacio europeo de educación superior».

4. A hombros de gigantes. Algunos testimonios motivadores

Sentadas estas ideas generales, formuladas en términos abstractos, me parece importante ilustrarlas y enriquecerlas con el testimonio de personas concretas que las han materializado a través de su vida y de sus escritos, de los cuales se nutre mi visión de las cosas. A algunos de ellos quiero referirme expresamente, entre los muchos que en algún momento de mi trayectoria universitaria me han servido de motivación o inspiración, al objeto de poner ejemplos concretos y dotar de «rostro humano» a las ideas apuntadas, sin que pueda ir más allá de una breve muestra al respecto.

buena parte de las cuales han perdurado hasta nuestros días, y la admirable labor de fundación e impulso de centros universitarios que España llevó a cabo en América y Filipinas a partir de mediados del siglo XVI, sin paragón con lo que sucedió en la dominación colonial ejercida por otros Estados europeos en territorios americanos, africanos o asiáticos. A ese respecto resulta elocuente subrayar que, cuando en 1636 se funda la primera Universidad en los actuales Estados Unidos (Harvard) ya había 10 Universidades en la América Hispana, que llegarían a ser 19 en 1700, frente a tan solo dos que se habían fundado en las colonias inglesas de Norteamérica en la misma fecha, y alcanzarían la treintena a principios del siglo XIX.

Como caso ilustrativo de Universidad medieval cabe mencionar el representado por el antiguo Estudio General de Lérida, fundado en el año 1300, del cual tuve ocasión de ocuparme en el contexto de su séptimo centenario: «La primera Universidad de la Corona de Aragón. La configuración institucional del Estudio General de Lérida (1300-1717) y su influencia en la primera generación de Universidades creadas en los territorios de la Corona», en *Revista Aragonesa de Administración Pública* n^o 15 (1999), pp. 47 y ss. Una visión unitaria de la historia de las Universidades creadas en España y en la América española está presente en los libros colectivos coordinados por J. L. Guereña y otros, *L'Université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Age a nos jours*, Publications de L'Université de Tours, y por J. M. Calderón Ortega y otros (dirs.), *Historia universitaria de España y América*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2016.

(18) Con independencia de su origen en un tronco común medieval, en la etapa contemporánea cabe distinguir, *grosso modo*, tres modelos universitarios: el francés napoleónico, de corte estatal, centralizado y funcional, caracterizado en consecuencia por su uniformismo; el germánico, que prioriza la ciencia y la investigación con cierto desdén por la formación práctica vinculada a los saberes técnicos y profesionales; y el modelo anglosajón, vinculado a la tradición británica de la vida comunitaria cultivada en los *colleges* y a la formación de las clases dirigentes desde un cierto elitismo. Es sabido que el sistema universitario español que se implanta a partir del siglo XIX se encuadra dentro del primero de los modelos citados; no obstante, incorporó desde los años ochenta del siglo pasado muy importantes novedades vinculadas a las ideas de autonomía y autogobierno de las Universidades y a la descentralización de competencias estatales a favor de las Comunidades Autónomas. Novedades que vinieron a difuminar por completo el modelo histórico aludido.

Al recordar a maestros y referentes intelectuales, le viene a uno a la cabeza la vieja metáfora —algo reiterada o tópica, pero valiosa pese a ello— de que somos como «enanos subidos a hombros de gigantes» que nos permiten ver muy lejos, más lejos incluso que los propios gigantes a cuyos hombros nos encumbramos. Parece ser que la metáfora era usual o de uso común en los teólogos medievales y se plasma por escrito por vez primera en la obra del teólogo Juan de Salisbury, con referencia a los sabios de la antigüedad y a los Santos Padres de la Iglesia cuya grandeza se admiraba en aquella época (19).

No me resulta en modo alguno difícil poner nombres y apellidos a alguno de los «gigantes» que han constituido para mí fuentes de estímulo o inspiración y que de alguna manera considero maestros. Descartando por improcedente e inviable cualquier propósito exhaustivo al respecto (20), evocaré en primer lugar algunas luces y estímulos que he recibido de científicos o intelectuales ilustres a quienes no he tenido la oportunidad de tratar o conocer personalmente y, en un segundo momento (epígrafe 5), a universitarios que me son próximos tanto la materia de su especialidad (el Derecho y concretamente el

(19) Este es el texto de Juan de Salisbury (teólogo y filósofo del s. XII): «Somos como enanos sentados sobre los hombros de gigantes, de modo que podemos ver más allá y más cosas que ellos, no por la agudeza de nuestra mirada o por la altura del cuerpo, sino porque somos levantados muy en alto y somos elevados a una altura gigantesca». El texto lo tomo de Raniero CANTALAMESSA, *A hombros de gigantes. Las grandes verdades de la fe meditadas y vividas con los Padres de la Iglesia*, Ed. Monte Carmelo, Burgos, 2015 (traducción de P. Cervera Baranco de la edición italiana publicada en de 2014) que a su vez lo toma de la obra *Metaloghición (En defensa de la Lógica)* escrita por Juan de Salisbury. CANTALAMESSA subraya que la imagen plasmada en el texto de Salisbury era común a los teólogos medievales, que lo referían a los Santos Padres, y que la misma aparece reflejada en las esculturas de algunas catedrales góticas, en las que se representa a personajes de estatura imponente a cuyos hombros se sientan hombres pequeños, casi enanos (*A hombros de gigantes*, cit. pp. 8-9).

Nacido cerca de Salisbury (Inglaterra) entre 1110 y 1120, Juan de Salisbury desarrolló durante su vida una larga y fecunda actividad de estudio como filósofo y teólogo, así como una intensa actividad diplomática en las difíciles relaciones entre la Iglesia de Inglaterra y el Papado. Muy vinculado a Santo Tomás Becket —Arzobispo de Canterbury que murió asesinado— y desterrado por a Francia por esta cercanía a Becket, Juan de Salisbury sería nombrado Obispo de Chartres en 1176, cargo en el que permaneció hasta su fallecimiento en 1180. El Papa Benedicto XVI le dedicó específicamente su Audiencia General de 16 de diciembre de 2009, en la que hizo una breve e interesante semblanza de la vida y obra de este teólogo medieval, en el contexto de una amplia serie de sesiones dedicadas a exponer cronológicamente el pensamiento de diversos santos y teólogos.

(20) Hay influjos de los que ni siquiera somos del todo conscientes y que permanecen discretamente «aparcados» en algún lugar recóndito de nuestra mente. Así lo expresaba S. RAMÓN Y CAJAL en el prólogo a sus *Charlas de café* (*op. cit.*, p. 9): «nuestra memoria es una trama tejida con ideas tomadas del espíritu de nuestros antepasados y contemporáneos célebres». En la relación que sigue, por tanto, «no están todos los que son» aunque sí «son todos los que están».

Derecho Administrativo) como porque he podido beneficiarme de su magisterio de forma personal y directa.

A. Entre los cultivadores de las Ciencias Naturales, destacaré el testimonio de *Santiago Ramón y Cajal* (1852-1934), obviamente vinculado al modelo de investigación propio del ámbito científico y de la época en que se desarrolló el célebre investigador aragonés, el cual nos legó una sugerente reflexión general sobre las cualidades requeridas para lograr una investigación innovadora y fecunda (21).

Entre tales cualidades requeridas al investigador, incluía la independencia de juicio e insistía en el trabajo perseverante sobre las materias de estudio como principal palanca para alcanzar resultados relevantes. La primera de dichas cualidades —la independencia de criterio—, la refería a la necesaria distancia que a su juicio debe mantenerse con la obra de maestros y predecesores, invitando a cultivar una actitud recelosa y escudriñadora al respecto (22). Pero ponía especial énfasis en la perseverancia apasionada como ingrediente fundamental del trabajo investigador, materializada en la exigencia de que el científico mantenga una atención prolongada al objeto de su estudio y asuma severas abstenciones y renunciaciones para favorecer esta atención (23). Desde una visión marcadamente vocacional de la Ciencia como misión al servicio de la Humanidad («al afortunado escrutador de la Naturaleza es sobre todo aplicable el pensamiento de James, para quien el ideal del hombre consiste en llegar a ser un colaborador de Dios»), subrayaba que «toda obra grande es fruto de la paciencia y la perseverancia, combinadas con una atención orientada tenazmente durante meses y aun años hacia un objeto particular»; añadiendo que «las empresas científicas exigen, más que vigor intelectual,

(21) Véase su conocido ensayo *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*, Espasa Calpe, Colección Austral, Madrid, 20^o ed., 2007 (1^o ed. de 1941), que recoge, con diversos retoques y desarrollos lo que inicialmente fue su discurso de ingreso en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (sesión de 5 de diciembre de 1897). Tengo en cuenta en particular el contenido del Capítulo III de este libro («cualidades de orden moral que debe reunir el investigador»).

(22) «La admiración extremada achica la personalidad y ofusca el entendimiento, que llega a tomar las hipótesis por demostraciones, las sombras por claridades [...] La veneración excesiva, como todos los estados pasionales, excluye el sentido crítico» (*Reglas y consejos*, p. 53).

(23) «Casi todos los que desconfían de sus propias fuerzas ignoran el maravilloso poder de la atención prolongada. Esta especie de polarización cerebral con relación a un cierto orden de percepciones afina el juicio, enriquece nuestra sensibilidad analítica, espolea la imaginación constructiva y, en fin, condensando toda la luz de la razón en las negruras del problema, permite descubrir en éste inesperadas y sutiles relaciones». A lo que añade, un poco más adelante, que «convendrá durante la susodicha incubación intelectual que el investigador, a modo de sonámbulo, atento sólo a la voz del hipnotizador, no vea ni considere otra cosa que lo relacionado con el objeto de estudio» (*Ob. cit.* p. 57).

disciplina severa de la voluntad y perenne subordinación de todas las fuerza mentales a un objeto de estudio» (24).

B. Entre los cultivadores de la Filosofía, entendida en sentido amplio, quiero subrayar la trayectoria y el legado intelectual de *Julián Marías* (1914-2005), referido ciertamente a un amplísimo abanico de saberes cuyo núcleo central se encuentra en el pensamiento filosófico y la Antropología metafísica (25), pero que alcanza también la Historia, la Literatura, la Teología, la Sociología y el Cine; saberes plasmados en una extensa obra que conforman un pensamiento dotado de continuidad y coherencia construido desde una perspectiva que podría calificarse como *humanismo integral* (26).

Aparte de la ambición intelectual que siempre le caracterizó —que le llevó a no eludir ninguno de los temas centrales de la vida humana, por espinosos o difíciles que sean (27)—, especialmente valioso y modélico me parece su testimonio de libertad de pensamiento y de amor a la verdad, mantenido contra viento y marea durante un período de la Historia de España marcado por la división y el enfrentamiento entre españoles —y particularmente hostil

(24) Esta convicción le llevaba a expresar el siguiente lamento: «¡Cuán grande es el daño causado inconscientemente por los biógrafos de sabios ilustres al achacar las grandes conquistas científicas al genio antes que al trabajo y la paciencia!». En cambio, concluía, «muchas autobiografías, en las que el sabio se presenta al lector de cuerpo entero, con sus debilidades y pasiones, con sus caídas y aciertos, constituyen excelente tónico moral» (*Reglas y consejos*, p. 62).

(25) Con el título de *Antropología metafísica* y el subtítulo de *La estructura empírica de la vida humana* publicó (Revista de Occidente, Madrid, 1970) uno de sus libros más importantes, en el que se plasman los ejes centrales sobre los que gira su pensamiento sobre el ser humano en sus dos formas diferentes (varón y mujer).

(26) El hilo conductor que vertebra su ingente producción bibliográfica aparece cumplidamente reflejado en los tres volúmenes de sus memorias publicadas en 1988 y 1989: J. MARIAS, *Una vida presente. Memorias 1 (1914-1951)*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, *Una vida presente. Memorias 2 (1951-1975)*, Alianza Editorial, Madrid, 1989 y *Una vida presente. Memorias 3 (1975-1989)*, Alianza Editorial, Madrid, 1989; memorias cuya lectura proporciona muchas claves explicativas de una forma de ver las cosas en la que la unidad entre pensamiento y vida constituye un elemento nuclear. Una excelente aproximación a la biografía y a la trayectoria intelectual de Marías se contiene en el libro de Rafael HIDALGO NAVARRO, *Julián Marías, Retrato de un filósofo enamorado*, Rialp, Madrid, 2011. En el *Libro Homenaje a Julián Marías. Un siglo de España*, Fundes, Alianza Editorial, 2002, pueden encontrarse muy numerosas aportaciones sobre distintos aspectos de su obra, con textos firmados, entre otros, por Miguel Delibes, F. Lázaro Carreter, O. González de Cardedal, F. Chueca Goitia, E. García de Enterría, A. Menéndez, M. Olivencia, F. C. Sainz de Robles, I. Sánchez Cámara y Adolfo Suárez.

(27) De esta generosa disposición para los retos intelectuales ambiciosos —reflejada en el lema «que por mí no quede» (Javier MARIAS, «Que por mí no quede», en *Homenaje*, cit., pp. 189 y ss.; R. HIDALGO, *Julián Marías*, pp. 16 y 116)— es muestra elocuente el título de algunos libros sobre temas no muy transitados habitualmente por los filósofos: *Tratado de lo mejor. La moral y las formas de vida, La felicidad humana, La educación sentimental, Breve tratado de la ilusión, o La mujer y su sombra*.

para los espíritus libres—, de modo que tuvo que pagar un altísimo precio por el ejercicio de su insobornable libertad y su autenticidad (28). De hecho, le fue negada la posibilidad de enseñar en las Universidades españolas —al margen de un reducido período de tiempo, durante una etapa ya postrera de su biografía intelectual y en una Universidad a distancia (la UNED)—, lo cual le obligó a buscar su *modus vivendi* y su proyección profesoral fuera de la Universidad y también en gran medida fuera de España (29). Todo lo cual le situó ante un recorrido vital repleto de amarguras y decepciones que no fueron sin embargo obstáculos para construir la visión esperanzada y positiva del ser humano como *imago Dei* que recorre su obra, en la que ocupan una posición central ingredientes tales como la vocación, la anticipación ilusionada de lo mejor, la condición sexuada del ser humano, la aspiración a la felicidad y la vida perdurable (30).

C. Entre los estímulos derivados de los hombres de letras, me parecieron en su momento muy sugestivos, y me lo sigue pareciendo hoy, el conjunto de

(28) Las huellas y heridas dejadas por este escenario de escisión fratricida en la biografía personal e intelectual de Julián Marías no fueron pocas. Entre ellas se encuentran los riesgos, penurias y tragedias que vivió en el Madrid republicano de los años de la Guerra Civil (admirablemente relatados en sus *Memorias 1*, en las que se incluye una esclarecedora narración de los sucesos de marzo de 1939), su detención y procesamiento tras la terminación de la Guerra, como consecuencia de la denuncia de personas muy cercanas, y el episodio particularmente sangrante del suspenso en su tesis doctoral (1942); episodio que implicó para él una «depuración» académica que solo en los años cincuenta sería reparada. Con la llegada de la democracia (1977), Julián Marías sería nombrado por el Rey D. Juan Carlos senador por designación real en la Legislatura Constituyente (1977-1979), y se incorporaría ya en los años ochenta a la UNED. Y siguió manteniendo una línea de pensamiento muy independiente desde su marcado patriotismo y su compromiso con la verdad, atento a las situaciones que le suscitaban críticas y preocupaciones y atento también a los riesgos para la libertad que surgieron en la nueva etapa democrática, como muestra el libro que publicó en 1986 con el título de *La libertad en juego*, Espasa-Calpe, Madrid, 1986, recogiendo diversos artículos publicados en los años anteriores.

(29) La biografía de Julián Marías confirma que pueden florecer fuera del espacio institucional de la Universidad las mejores cualidades del universitario cabal (ambición de conocimiento y de compartir los saberes, debate fundamentado y cordial, libertad de pensamiento y amor a la verdad). Del mismo modo que tales cualidades pueden estar ausentes de espacios formalmente calificados como universitarios.

(30) Como subraya R. HIDALGO (*op. cit.*, p. 24), el afán de verdad («verdad dicha y verdad vivida, pues ambas se necesitan») es una constante en la trayectoria de Julián Marías. Y reproduce al efecto un texto tomado de un libro publicado por éste en 1993, en el que se expresaba en los siguientes términos:

«La verdad consiste en dejar que la realidad penetre en nosotros y se dibuje en nuestra mente —señalará el filósofo—; en este sentido, el conocimiento filosófico supone una aparente pasividad que en rigor no lo es, y que sería mejor llamar humildad o aceptación de la realidad, respeto e ella. Pero no es pasividad porque esa visión requiere *mirar*, ejercer presión sobre la realidad y obligarla a que se manifieste (...) y se haga inteligible».

ensayos que *Pedro Salinas* (1891-1951) incluyó en un libro publicado por vez primera en 1948 bajo el escueto título de «El defensor» (31). En este libro —que creo representativo del modo de relacionarse con el mundo de la palabra, hablada y escrita, identificable también en otros célebres autores coetáneos a Salinas como Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Azorín, José María Pemán o, al otro lado del Atlántico, Gabriela Mistral (32)—, se defiende la continuidad de «algunas formas de la vida del espíritu» que el ilustre poeta consideraba especialmente valiosas y en riesgo de perderse. Entre ellas se encuentra la defensa de la escritura vinculada a la mejor tradición de la correspondencia epistolar, el elogio de la lectura sosegada y fecunda de los libros, así como del lenguaje mismo como vehículo excelso para la comunicación humana.

Escrito durante el exilio de su autor en Puerto Rico, Pedro Salinas arranca sus reflexiones en el libro citado a partir de la indignación que le producía —«santa indignación» decía un tanto irónicamente— la publicidad que encontraba en las portadas de las oficinas de telégrafos invitando a sus destinatarios a sustituir las cartas por los telegramas (*Wire, dont write*; «poned telegramas, no escribáis cartas»), lo que ponía en marcha sus penetrantes consideraciones al respecto, no exentas de sentido del humor (33), para defender excelencias del espíritu humano que consideraba amenazadas ya en su momento —tómese nota de la fecha: años cuarenta del siglo pasado— por los cambios en los hábitos

(31) *El defensor* recoge varios ensayos escritos por su autor entre 1942 y 1946. Manejo la versión publicada por Alianza Editorial en 1986 con introducción de Juan Marichal.

(32) Menos conocida en España que los otros autores citados, la experiencia de Gabriela Mistral como maestra de escuela y sus afanes pedagógicos estuvieron siempre bien presentes en su obra. Especialmente, este aliento escolar luce en *Ternura*, aparecida en 1924 (manejo la edición de esta colección de poemas publicada por Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995, con prólogo y notas de Jaime Quezada). En Gabriela Mistral, *Poesías completas*, Ed. Andrés Bello, 2001, puede encontrarse, además de sus cinco libros de poemas, una excelente aproximación biográfica sobre la poetisa chilena escrita por el citado Jaime Quezada.

(33) El anuncio citado le suscitaba reflexiones del siguiente tenor:

«Por atrevido que parezca yo proclamo este anuncio el más subversivo, el más peligroso, para la continuación de una vida relativamente civilizada, en un mundo todavía menos civilizado. Sí, es un anuncio faccioso [...] que quiere terminar nada menos que con ese delicioso producto de los seres humanos que se llama la carta. Tan santa indignación me produce que tengo hecho ánimo de formar una hermandad, que, a riesgo de sus vidas, recorra las calles de las ciudades, y junto a los rótulos de la barbarie, escriba los grandes letreros de la civilidad, que digan “¡Viva la carta, muera el telegrama!”. Los que perezcan en esta contienda, que de seguro serán muchos, se tendrán por mártires de la epistolografía y en los cielos disfrutarán de especiales privilegios, como el de libre franquicia para su correspondencia entre los siete cielos y la tierra».

[...]

«¿Porque ustedes son capaces de imaginarse un mundo sin cartas? ¿Un universo en el que todo se dijera a secas, en fórmulas abreviadas, de prisa y corriendo, sin arte y sin gracia? ¿Un mundo de telegramas?» (*El defensor*, cit. pp. 19-20).

sociales de entonces (34). Entre tales excelencias se refería a «los prodigios que para el hombre guarda el conocimiento hondo, el cultivo delicado de su lengua» y hacía un encendido elogio de tal conocimiento (35).

Casi ochenta años después de que fueran escritas estas reflexiones, y pasados también muchos años desde mi primera lectura de las mismas, me siguen pareciendo valiosas, y me siguen motivando para intentar transmitir a las nuevas generaciones algo de aquella relación con la palabra a la que antes me refería que de alguna forma me ha venido acompañado en mi doble condición de lector y de escritor, aun sin pretensiones literarias. Ciertamente, no parece fácil recuperar el cultivo de la correspondencia epistolar tal como la concebían nuestros mayores y pudimos practicar las personas de mi generación en años jóvenes (que quedan atrás: confieso que tan sólo esporádicamente imprimo a mis correos electrónicos un tono elaborado y personal), pero quizás no todo está perdido respecto a la lectura meditativa o contemplativa de textos de alguna calidad literaria, y al gusto por el dominio de un lenguaje matizado y rico. En este sentido, considero que la preocupación por estas «destrezas» que podríamos considerar de carácter «transversal» no debe estar ausente de los estudios universitarios, no sólo de los de letras y humanidades, sino

(34) No es impropio subrayar que, además de su condición de poeta, ensayista y profesor de literatura, Pedro Salinas fue un gran escritor de cartas, cuya calidad literaria ha justificado la publicación de varias colecciones epistolares de su autoría. Entre ellas se encuentra la que reúne una selección de las dirigidas a su novia Margarita Bonmartí (publicada por Alianza Editorial en 1984), la que recoge una selección del intercambio epistolar mantenido con su amigo Jorge Guillén (publicada por Ed. Tusquets en 1992) y la que ofrece una selección de las dirigidas a Katherine Whitmore (también por Tusquets en 2002). Sobre este aspecto de la vida y obra de Pedro Salinas, Javier GOÑI publicó un excelente resumen en el suplemento «Artes y Letras» del diario *Heraldo de Aragón* de 25 de abril de 2002, p. 12.

(35) Para explicar los prodigios que atesora este «conocimiento hondo» de la lengua se servía de diversas imágenes:

«¿Qué hará frente al teclado del piano una persona que conociese sólo los rudimentos de la música? Sacarle algunos sonidos mecánicamente, sin personalizarse en ello, la tocata de todos; en cambio, el buen conocedor de las teclas, de sus recursos inagotables, las hará cantar músicas nuevas, con acento propio. Así el hombre frente al lenguaje: todos lo usamos, sí, todos tenemos un cierto saber de este prodigioso teclado verbal. Pero sentiremos mejor lo que sentimos, pensaremos mejor lo que pensamos, cuanto más profunda y delicadamente conozcamos sus fuerzas, sus primores, sus infinitas aptitudes para expresarnos» (*El defensor*, p. 282).

También resulta sugestiva la siguiente comparación para expresar las «maravillas de la lengua»:

«Está el hombre junto a su lengua como en la margen de un agua en estanque que tiene en el fondo joyas y pedrerías, misterioso tesoro celado. La mirada no suele pasar del haz del agua, donde se reflejan las apariencias de la vida, con belleza suficiente. Pero el que hunda la mano más allá, más adentro, nunca la sacará sin premio. Y por eso, por esa persuasión, así ganada en treinta años de práctica gustosa, más, enamorada, del idioma, quisiera hacer sentir a otros lo que yo sentí, invitarles a este trato atento, delicado y sin prisa con las aguas hondas de su lengua materna» (*El defensor*, p. 279).

también con carácter general y, en particular, en los de Derecho (36). Forzoso es reconocer en todo caso que la deficiente calidad lingüística de no pocos textos normativos y jurisprudenciales, que forman inevitablemente la «materia prima» de nuestro estudio, no ayuda precisamente a ello (37).

D. Entre los cultivadores de la Teología, me permito mencionar a *Josep Ratzinger* (1927–), elegido Papa de la Iglesia católica en el año 2005 (Benedicto XVI), cargo que ejerció hasta su renuncia en 2013. Como es bien sabido, el «Papa teólogo» fue profesor universitario antes de ocupar importantes cargos de responsabilidad pastoral que se iniciaron con su nombramiento como Arzobispo de Múnich en 1977 (38); de modo que antes que pastor de la Iglesia fue investigador y docente universitario, con una anterioridad referible no solo a la dimensión temporal sino también a la constitutiva o del ser, en la medida en que nunca abandonó una actitud vital básica de estudioso y profesor (39).

(36) Esta atención y preocupación hacia el lenguaje está bien presente en la tradición universitaria en la que me he formado. Subrayaré al respecto, por ejemplo, que el cultivo de la calidad y elegancia en la expresión lingüística caracterizaba el discurso de Eduardo García de Enterría, que no sin merecimiento formaría parte como académico de número de la Real Academia Española desde 1994 hasta su fallecimiento en 2013, y que escribió no solo brillantes estudios jurídicos sino también diversos ensayos sobre temas literarios. Y también indicaré que esta atención hacia la lengua y la literatura ha estado bien presente en no pocos de sus discípulos directos. Entre ellos, destaca obviamente Santiago Muñoz Machado, también académico de la RAE, que viene desarrollando una importante labor de liderazgo en dicha institución como Director de la misma, y una fecunda producción como ensayista sobre temas vinculados con la lengua y la literatura españolas.

(37) Además de la masiva producción jurisprudencial, sujeta a unos ritmos ciertamente frenéticos difícilmente compatibles con el esmero en su redacción, me refiero por supuesto a numerosas disposiciones legales y reglamentarias —estatales, autonómicas y locales— que no sólo presentan elementos de confusión y oscuridad, sino también manifestaciones notorias de fealdad literaria, incluyendo las derivaciones más perturbadoras de la preocupación obsesiva por el falso problema del «lenguaje inclusivo». Oscuridad y fealdad que están también muy presentes lamentablemente en la prosa incontinente y escasamente amable de las Directivas y Reglamentos comunitarios, producto de una maquinaria burocrática también escasamente amable y de un «ejército» de traductores que no tienen obviamente entre sus preocupaciones prioritarias lograr la elegancia formal de los textos. Muy atrás quedan las disposiciones legales que podían ser un modelo o «escuela» del buen decir —esto es, de claridad y de elegancia—, como es el caso del Código Civil, en su versión inicial de 1889, o de Leyes administrativas muy relevantes como la de la Jurisdicción Contencioso-administrativa de 1956 o de Procedimiento Administrativo de 1958. Los profesores de Derecho tenemos en la actualidad pocos aliados por este lado; más bien lo contrario.

(38) Su condición de profesor arranca ya de 1952 y se prolongaría hasta el mencionado año 1977, cuando fue nombrado por Pablo VI Arzobispo de la capital bávara. Concretamente, a partir de 1959 fue catedrático de Teología en diversas Universidades alemanas (Bonn, Múnster, Tubinga y Ratisbona).

(39) Un concienzudo estudio biográfico del Papa Benedicto, que recorre tanto su trayectoria vital como la evolución de su pensamiento, se contiene en el libro de Pablo BLANCO SARTO, *Benedicto XVI. El Papa alemán*, Planeta, Barcelona, 2010. También es interesante

Sin pretensión alguna de resumir el contenido y alcance de su ingente obra —para lo que carezco de títulos, además de que no sería éste el lugar— y con la mera pretensión de apuntar algunos referentes valiosos para mí, subrayaré tan solo su largo periplo vital, intelectual y espiritual en busca de un conocimiento significativo y compartible, aunando racionalidad y fe, Filosofía y Teología. A mi juicio, resulta especialmente ilustrativo de este periplo el contenido de la Carta Encíclica *Caritas in veritate* (2009), en la que, partiendo del conocido texto de San Pablo según el cual «la caridad goza con la verdad» (en el célebre Capítulo XIII de la Primera Carta a los Corintios), desarrolla su tesis fundamental de que «defender la verdad, proponerla con humildad y convicción, y testimoniarla en la vida son formas exigentes e insustituibles de caridad».

En este contexto de pensamiento se inserta la visión condensada sobre el «ideal universitario» que el Papa Benedicto propuso en un discurso dirigido a profesores de universitarios con ocasión de su estancia en España en el verano de 2011, del que quiero apuntar algunas pinceladas que me parecen particularmente significativas.

En este breve pero sustancioso discurso (40), el Papa Ratzinger expuso su visión del ideal que la Universidad encarna —un ideal «que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al diálogo racional, ni por servilismos a una lógica utilitarista de simple mercado»— en torno a tres ideas: 1) sensibilidad e ilusión por la verdad, que es la aspiración «más valiosa que podéis transmitir personal y vitalmente a vuestros estudiantes, y no simplemente unas técnicas instrumentales y anónimas, o unos datos fríos, usados sólo funcionalmente»; 2) la conciencia de nuestra limitación en el acceso a esa verdad, que no podemos poseer de modo completo, con la correspondiente invitación a la humildad evitando las actitudes vanidosas (41); y 3) la consideración del ideal universitario como un camino a la vez de la inteligencia y del amor: «no podemos avanzar en el conocimiento de algo si no nos mueve el amor, ni tampoco amar algo en lo que no vemos racionalidad, pues “no existe la inteligencia y después

para conocer algunas claves de su trayectoria la amplia entrevista realizada por P. Seewald en 2016 al entonces ya Papa «emérito» (Benedicto XVI, *Últimas conversaciones con Peter Seewald*, Mensajero, Bilbao, 2016).

(40) El texto del mismo se publicó en *Enseñanzas de Benedicto XVI en la JMJ 2011 Madrid*, EDIBESA, 2011, pp. 25 y ss.

(41) Estos son los términos concretos en los que se expresa en este punto (*op. cit.*, p. 29): «La verdad misma siempre va a estar más allá de nuestro alcance. Podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo: más bien, es ella la que nos posee a nosotros y la que nos motiva. En el ejercicio intelectual y docente, la humildad es asimismo una virtud indispensable, que protege de la vanidad que cierra el acceso a la verdad. No debemos atraer a los estudiantes a nosotros mismos, sino encaminarlos hacia esa verdad que todos buscamos».

del amor: existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia llena de amor” (*Caritas in veritate*, n. 30). Si verdad y bien están unidos, también lo están conocimiento y amor» (42).

No es bajo ciertamente el punto de mira de estas aseveraciones (el conocimiento se ilumina con el amor/deseo de bien, proponer y compartir el conocimiento verdadero es expresión cualificada de la caridad/amor), ni escaso su potencial estimulante, con independencia de las convicciones de cada cual y del posicionamiento desde el que se lean.

5. El aliento universitario de mis maestros administrativistas

Situándome en un escenario más cercano, y refiriéndome ahora al testimonio de personas que han cultivado el Derecho Administrativo y de cuyo magisterio directo he tenido la oportunidad de beneficiarme, destacaré el legado de dos administrativistas que fueron profesores míos en los años de la Licenciatura: Lorenzo Martín-Retortillo Baquer y Luis Martín Rebollo (43).

A. Del prof. *Lorenzo Martín-Retortillo* subrayaré en este lugar tres aspectos que me han resultado particularmente aleccionadores y que no puedo dejar de mencionar en el repaso de los diversos «nutrientes» en los que me he apoyado:

1) En primer lugar, su apasionada defensa por la concepción sustantiva o material de la Universidad y del quehacer universitario a la que antes me he referido, de cuya aplicación práctica pude beneficiarme y «beber» durante la etapa de mi formación como jurista universitario (44), y de la que pueden encontrarse numerosas expresiones en su obra escrita (45).

(42) En esta línea, invitaba a los profesores universitarios «a no olvidar que la enseñanza no es una escueta comunicación de contenidos, sino una formación de jóvenes a quienes habéis de comprender y querer».

(43) Priorizaré aquí mi conexión directa con dichos profesores y su marcado talante o perfil universitario. Dejaré en cambio ahora fuera de mi atención a otros administrativistas que han sido para mí referencia fundamental (en cuya identificación no podrían faltar los nombres de Eduardo García de Enterría, Alejandro Nieto García, Sebastián Martín-Retortillo, José Ramón Parada Vázquez y Tomás Ramón Fernández Rodríguez), lo cual queda reflejado en la abundante cita a sus escritos que he venido haciendo en mis trabajos.

(44) A ello tuve ocasión de referirme en el texto que redacté como *laudatio* con ocasión de su investidura como doctor honoris causa por la Universidad de Lérida: «Semblanza académica del profesor Lorenzo Martín-Retortillo», en esta REVISTA, 49-50, 2017, pp. 11 y ss.

(45) En particular, la concepción a la que me refiero late en los diversos escritos incluidos en su libro *A vueltas con la Universidad*, Civitas, Madrid, 1990. Véanse especialmente los escritos que se engloban en el apartado encabezado con el alegato pronunciado en su momento por Joaquín Costa, que el profesor Martín-Retortillo hacía suyo: «menos Universidades y más sabios». También la evocación de las excelencias de la Universidad de Oviedo durante el último tercio del siglo XIX a propósito del comentario de las memorias de

2) Muy unido a ello se encuentra su marcada vocación docente y en particular su generosísima dedicación a la formación de profesores universitarios, esto es, su condición de *profesor de profesores*. Condición materializada en la disponibilidad y paciencia meticulosa mostrada en la dirección de numerosas tesis doctorales, así como en el posterior seguimiento y orientación de la carrera universitaria de no pocos de los doctores por él tutelados.

3) Y creo destacable asimismo su apuesta, manifestada en palabras y en hechos, por una serie de valores personales y cívicos —el trabajo bien hecho y perseverante de cada día, el respeto y la escucha de las opiniones discrepantes, el compromiso personal por la mejora del entorno en que vivimos, el valor de las relaciones afectuosas y leales basadas en los vínculos de amistad y de familia, etc.— como base indispensable para la construcción de una sociedad mejor y, en particular, para el arraigo de la democracia y los derechos humanos.

B. Del prof. *Luis Martín Rebollo*, actualmente Catedrático emérito de la Universidad de Cantabria, apuntaré algunos aspectos de su fecunda trayectoria como estudioso y como profesor que me parecen particularmente relevantes desde la perspectiva que ahora me ocupa (46): 1) Su entendimiento del Derecho como fenómeno social dentro de una visión amplia de las cosas, en la que el estudio de las normas concretas que pueblan nuestro ordenamiento positivo se encuadra en el contexto de las coordenadas generales —sociológicas, históricas y culturales— que le dan soporte y lo pueden hacer inteligible. 2) La visión del Derecho como saber práctico que permite resolver los problemas cotidianos que plantean la convivencia y las relaciones con los poderes públicos de manera razonable y eficiente. 3) La necesidad de asumir un conjunto de valores y principios que son los que iluminan las normas, orientándolas y

Adolfo Posada, en pp. 169-178. Unas memorias en las que el mencionado Catedrático se lamentaba del estado general de la Universidad de su época ante el Ministro del ramo en los siguientes términos: «Son legión los catedráticos que no conocen ni el francés, ni leen una sola revista; los catedráticos de Derecho que se dedican a sus pleitos, los catedráticos de Medicina, pendientes de su consulta [...] La Universidad no tiene alma, es, a lo sumo, una oficina de exámenes y grados, sin espíritu corporativo. Si la nuestra, la de Oviedo, es algo Universidad débese a que la inmensa mayoría de su personal vive en y para la Universidad...».

(46) Tengo especialmente en cuenta aquí, además del magisterio directo del que en su momento pude beneficiarme en la Facultad de Derecho de Zaragoza, la condensación de ideas y experiencias que el prof. MARTÍN REBOLLO realizó en su trabajo más atrás citado *Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo tras la Declaración de Bolonia*, pp. 208-220, así como la presentación, breve pero muy certera, que realizaron sus discípulos santanderinos encabezados por J. M. ALEGRE ÁVILA en el libro recopilatorio que prepararon en su homenaje: *Presentando al autor. Luis Martín Rebollo, maestro*, en L. MARTÍN REBOLLO, *40 años de Derecho Administrativo posconstitucional y otros ensayos rescatados*, Aranzadi, 2017, pp. 29 y ss.

sierviéndoles de apoyo (47), a partir de los cuales ha desplegado una infatigable labor de seguimiento y presentación de las normas concretas vigentes en cada momento. 4) Su encomiable afán comunicativo y pedagógico, que le lleva a desplegar importantes esfuerzos para hacer accesibles a todos la legislación positiva y las instituciones jurídicas.

En particular, estas características y cualidades lucen con fuerza en las 28 ediciones que ha publicado de la obra *Leyes administrativas* con Editorial Aranzadi —la última de ellas este mismo año 2022—, admirable expresión de perseverancia y compromiso, inasequible al desaliento, con el ambicioso reto personal de poner al servicio de estudiantes, profesores y profesionales un valioso instrumento de conocimiento de la legislación administrativa general; compromiso que también luce en otras publicaciones de textos legales debidas al citado profesor (48). En tales recopilaciones normativas, Luis Martín Rebollo no solo ofrece una útil selección y sistematización de las normas administrativas en vigor más relevantes, sino también unas excelentes observaciones introductorias a los textos legales y unas minuciosas anotaciones sobre preceptos concretos que tienen un gran valor informativo y crean una potente «red de seguridad» para alumnos y profesores en relación con vigencias, interpretaciones y conexiones normativas. Algo que resulta ciertamente admirable en los tiempos actuales como obra individual, teniendo en cuenta de las dificultades que implica la actualización como consecuencia de la velocidad de los cambios normativos (49).

Asimismo, es de reseñar el esfuerzo de explicación comprensiva y global que luce en su obra *Manual de Derecho Administrativo y guía para el estudio de las leyes administrativas*, cuya última edición por el momento (la 6ª) ha aparecido también en el año 2022, y que cabe insertar en el contexto de una vigorosa lucha por la supervivencia del libro impreso en el ámbito jurídico. Además de una explicación básica de las instituciones fundamentales del Derecho Administrativo, Martín Rebollo aporta en esta obra numerosos encuadres y referencias —útiles como elementos de contextualización de las normas y como herramientas de trabajo— que no es habitual encontrar en los Manuales y obras generales al uso (50).

(47) Tales valores y principios, derivados en buena medida de la Constitución, son, en el decir de MARTÍN REBOLLO, «como la argamasa que aglutina y mantiene el entramado de las normas, la que le da sentido al conjunto cuando se producen las inevitables antinomias, la que sirve de guía interpretativa, la que permite hablar del Derecho con un criterio finalista» (*Sobre la enseñanza del Derecho Administrativo*, cit. p. 2016).

(48) Entre ellas, cabe mencionar la recopilación *Leyes administrativas básicas*, 4ª ed. Civitas, Cizur Menor, 2022 y el libro *Constitución española. Texto y contexto*, 2ª edición, Aranzadi, Cizur Menor, 2018.

(49) Esta velocidad de los cambios normativos configura un escenario nada amable —más bien inhóspito y caótico— para el estudioso que busca encontrar alguna coherencia y sentido global al Derecho positivo en vigor.

(50) En este sentido procede destacar que en el citado *Manual* aborda ampliamente cuestiones de índole general como el Derecho y la formación de los juristas, el significado e incidencia de la Constitución de 1978, un estudio general sobre la evolución del Derecho

6. Conexión entre docencia e investigación

Como ha quedado apuntado más atrás, la enseñanza universitaria se nutre de la investigación (propia y ajena) debiendo aspirarse a una unidad entre los resultados del propio itinerario de pensamiento y aprendizaje (investigación) y lo que se comparte en el espacio docente, entendido en su sentido más amplio.

Este es sin duda el punto de partida, pero ello no debe conducir a intentar «volcar» de modo inmediato el propio trabajo investigador, con toda su complejidad y matices, en la enseñanza que se imparte, especialmente en los estudios de Grado —los de Posgrado admiten planteamientos algo más ambiciosos—. Creo que los contenidos, la estructura, el tono, e incluso el propio lenguaje de las enseñanzas deben acomodarse al perfil concreto que los estudiantes tienen en cada caso; es preciso situarse en *su* perspectiva buscando la comprensión de los mensajes y la utilidad para ellos, lo cual debe moderar la natural tendencia, en principio positiva y válida, a compartir los hallazgos resultantes del trabajo investigador. Apunto a continuación algunas observaciones adicionales en desarrollo y complemento de lo que acaba de indicarse.

A. No comparto una posible visión de las cosas en términos de disyuntiva entre docencia e investigación, que enfatice la contraposición entre ambas y las dificultades para ser a la vez buen investigador y buen docente, pues entiendo que hay puentes entre las mismas y que son vertientes del quehacer universitario que sin duda *se complementan*: la investigación nutre el trabajo docente, aunque sea tan solo de forma mediata o indirecta, en el sentido de que lo enriquece y le aporta hondura, lo hace más personal y original, añadiendo capacidad de convicción en los contenidos que se comparten. Pero la docencia ayuda también al trabajo investigador, al menos en dos sentidos: a) propicia en el profesor una visión general de la propia disciplina que permite superar la fragmentación y especialización que impone la investigación, permite encuadrar los propios conocimientos especializados en contextos más amplios y somete a prueba nuestra capacidad de formular y transmitir conocimientos e ideas; b) por otro lado, no es infrecuente que las actividades docentes, y la preparación de materiales al efecto, sirvan también para identificar dudas y aspectos oscuros que propician indagaciones ulteriores de mayor calado, ofreciendo con ello el punto de arranque para los caminos investigadores.

Administrativo español durante la etapa postconstitucional, una semblanza biográfica de los principales administrativistas españoles desde comienzos del siglo XIX y una documentada «pincelada» sobre los orígenes y regulación actual de la Universidad. E incluye también un completísimo apartado de «medios instrumentales» para el estudio del Derecho Administrativo: fuentes normativas y guía de lectura de normas, fuentes jurisprudenciales, páginas de información en Internet, y una completísima selección bibliográfica.

B. Creo que conviene un cierto *equilibrio* entre docencia e investigación. Sin perjuicio de que pueda haber distintas etapas en la trayectoria de un profesor universitario, con priorización en ellas de unas u otras vertientes de la vida académica —docencia o investigación, pero también gestión universitaria o transferencia de conocimientos—, creo que una dedicación limitada estrictamente a la docencia por parte del profesorado universitario a tiempo completo, con escasa o nula actividad investigadora, tiende a producir a la larga un empobrecimiento de los contenidos que se enseñan (51). Del mismo modo que, a la inversa, una preocupación única o muy mayoritaria por la investigación, con cierto desdén acaso de la actividad docente, puede generar profesores con un perfil incompleto o sesgado como universitarios, que dejan en segundo plano el desarrollo de sus capacidades comunicativas y no consiguen aportar a su entorno inmediato un «valor añadido» acorde con el nivel de su maduración y conocimientos (52).

C. Situándome en la perspectiva que me brinda la propia experiencia, debo decir que la *docencia presencial* opera en mí como un elemento motivacional muy potente, casi diría que insustituible, pese a que conlleve también obviamente decepciones y frustraciones como puede suceder con todo

(51) En estos términos, que comparto plenamente, se expresa Fernando LÓPEZ RAMÓN al respecto: «Las enseñanzas universitarias no tienen por objeto preparar para la investigación científica, pero sí deben fundamentarse en ella. No pueden consistir en la mera repetición de los contenidos de un manual. Han de ser la expresión de conocimientos y reflexiones madurados constantemente» («Reflexiones sobre el doctorado en Derecho», *Revista Vasca de Administración Pública* 99-100, pp. 1949 y ss., 1950).

(52) En este punto me vienen a la memoria las severas críticas de J. ORTEGA Y GASSET al «cientifismo» de las Universidades de su tiempo. Críticas vertidas concretamente en su conocido ensayo *Misión de la Universidad*, publicado originariamente en 1930 (manejo la 5ª edición publicada por Revista de Occidente, Madrid, 1968). En dicho ensayo podemos leer al respecto (*op. cit.* pp. 51-56) afirmaciones como las siguientes:

«Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que solo ha podido abrigar [...] el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra. Pero además no es tampoco deseable ni aun idealmente. La ciencia es una de las cosas más altas, pero no la única. Hay otras pares a su lado y no hay razón para que aquella llene a la humanidad desalojando estas...».

A lo cual añade, un poco más adelante lo siguiente: «Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la investigación en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*».

Son apreciaciones éstas que deben entenderse en el contexto de los conceptos de ciencia y de cultura de los que parte el ilustre filósofo (expuestos en el mismo ensayo en pp. 56 y ss.); y en particular dentro del excelso concepto de cultura que formula, muy distante del desdibujado y degradado significado que hoy tiende a tener, como consecuencia de la vulgarización y abuso del mismo. Por lo demás creo que el propio ORTEGA Y GASSET reformularía o matizaría hoy esta línea de pensamiento, en la Universidad masificada y predominantemente profesionalizadora de nuestros días.

lo humano en lo que ponemos esfuerzo e ilusión. Cada septiembre y cada febrero aparecen en mi esfera vital directa nuevos alumnos y alumnas, en una edad en principio receptiva y propicia al efecto «esponja»; casi siempre hay algunos con una curiosidad despierta y ganas de aprender. Y esta mera presencia constituye en sí un poderoso incentivo que genera en mí energías comunicativas y alguna forma de empatía, un incentivo sobre todo para el trabajo docente, pero probablemente también para la investigación. Sin duda echaré de menos esta presencia cuando me falte (53).

7. El contexto institucional. La esencialidad de la libertad académica: la Universidad como espacio privilegiado de libertad

La enseñanza universitaria, conectada con el estudio y la investigación en los términos que hemos apuntado, se desenvuelve en un clima de imprescindible libertad que resulta sin duda consustancial a la idea misma de Universidad, si bien no está exenta de condicionamientos organizativos, como consecuencia del hecho de que no constituye un proyecto meramente individual de cada profesor, sino un proyecto institucional o colectivo, de modo que el espacio de autonomía asignado individualmente a los docentes debe insertarse en una organización o estructura académica conjunta.

Es este contexto de libertad un aspecto esencial de la Universidad sobre el que merece la pena detenerse brevemente, porque no puede darse por definitivamente consolidado y cerrado, sino que, por el contrario, se encuentra siempre expuesto a riesgos o amenazas, a veces sutiles.

A. Recordemos, en primer lugar, cuál es el marco histórico-jurídico del tema:

a) El reconocimiento de la libertad de cátedra (art. 20.1.c CE) tiene detrás de sí una larga historia de lucha que mantuvieron en su momento los profesores universitarios para defender su independencia en el ejercicio de la

(53) Al repasar esta experiencia personal, retorna a mi pensamiento el testimonio de Julián Marías, a quien antes me he referido. En distintos momentos de sus *Memorias* se refiere a la frustración que le producía no tener un flujo habitual y recurrente de alumnos en su actividad de estudiar y enseñar, como consecuencia de haber sido excluido de la Universidad española. Ante esta carencia, tuvo que buscar fuera de la Universidad y muchas veces en el extranjero ese flujo de alumnos, con los que desarrolló relaciones personales intensas y fecundas pero mantenidas frecuentemente a mucha distancia (evoca en particular con especial cariño su conexión con muchas alumnas norteamericanas). La lectura en su día de la narración de esta experiencia por J. Marías me hizo valorar más la facilidad con la que se nos brinda ese flujo de alumnos a quienes estamos inmersos desde hace décadas en un sistema universitario que, con todos sus defectos e imperfecciones, nos brinda curso tras curso ese flujo de alumnos. Quizás no valoramos suficientemente o como deberíamos las cosas que nos vienen dadas y que no nos han faltado nunca.

docencia conforme a sus opiniones y convicciones frente a las imposiciones e injerencias del poder político (54).

Hubo en particular en la España del siglo XIX una pugna entre concepciones autoritarias y liberales de la enseñanza universitaria, en virtud de la cual, tras muchos avatares manifestados en la separación de sus cátedras de determinados profesores universitarios por su divergencia con la ortodoxia política y religiosa del momento y en la creación de la Institución Libre de Enseñanza (55), conseguiría abrirse paso la libertad de cátedra. Inicialmente, mediante disposiciones aprobadas en el contexto de la Revolución liberal de 1868 (56) y, posteriormente, ya en el marco de la Restauración borbónica, a través de normas dictadas en 1881 y 1901 (57).

(54) Un pormenorizado y eficaz relato de estos avatares se encuentra en la monografía de B. LOZANO CUTANDA, *La libertad de cátedra*, Marcial Pons, Madrid, 1995, pp. 25 y ss.

(55) Creada en 1876 por un grupo de catedráticos que habían sido privados de sus cátedras por oponerse a ajustar sus enseñanzas a los dogmas oficiales del momento, todavía existe en la actualidad bajo la denominación de Fundación Francisco Giner de los Ríos. Una exhaustiva exposición sobre las circunstancias de su creación y su primera andadura puede encontrarse en V. CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza, 1 Orígenes y etapa universitarias (1860-1881)*, Rialp, Madrid, 1962.

(56) Obsérvese la concepción liberal, que hoy asumimos plenamente, que luce en el Preámbulo del Decreto de 21 de octubre de 1868: «el Estado carece de autoridad bastante para aprobar la condenación de teorías científicas, y debe dejar a los profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan»; en coherencia con lo cual se reconocía (art. 16) la libertad de los profesores para «señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente».

Y obsérvese también que muy unida a la libertad de cátedra estaba la inamovilidad de los catedráticos nombrados legalmente:

«la inamovilidad de los profesores de instrucción pública es una garantía necesaria de la libertad a que tienen derecho. Sin ella habría una ciencia oficial que, en vez de ser absoluta, general y progresiva, cambiaría con las circunstancias y sería tan variable como ellas. Es imposible que el profesor ejerza con dignidad y elevación el magisterio, y se inspire en el estudio de sí mismo y de la naturaleza, si puede ser separado arbitrariamente por el Gobierno. Conviértese entonces en repetidor de sus doctrinas, y se ve precisado a resolver cuestiones científicas sin criterio ni pensamiento propio» (Preámbulo del Decreto de 5 de noviembre 1868).

El texto de estas disposiciones y la contextualización histórica y política de las mismas pueden encontrarse en el citado libro de B. LOZANO CUTANDA, *La libertad de cátedra*, pp. 75-77.

(57) La conocida como «Circular Albareda» (Circular emitida por el Ministro Albareda, de 3 de marzo de 1881), se expresaría en estos expresivos términos:

«los Gobiernos, que indudablemente cuentan con medios eficaces para favorecer y ordenar la enseñanza no son, no han sido nunca poderosos a detener el vuelo del espíritu, a limitar las conquistas de la ciencia, el natural crecimiento del saber humano; siendo por tanto evidente que, en las elevadas regiones, donde el espíritu se afana por encontrar la verdad, para difundirla después, la razón especulativa ha de ser independiente, sin que allí alcance la represión ni la violencia...».

Por ello, la Circular recomendaba a los rectores que favoreciesen la investigación científica «sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del

Tras las múltiples manifestaciones de intransigencia ideológica que acontecieron durante el siglo XX (en especial, durante la II República, la Guerra Civil —en ambos bandos— y el régimen político que nació de ella), el reconocimiento de la libertad de cátedra sólo de forma estable y consolidada se produce en virtud de la Constitución de 1978, en cuyo contexto se ha elaborado un completo marco legal sobre el ejercicio de la enseñanza en los diferentes niveles educativos y una jurisprudencia matizada al respecto (58).

b) La CE reconoce, de manera expresa y específica la libertad de cátedra en su art. 20.1.c); por tanto, en un lugar muy preeminente, entre los derechos fundamentales relativos a la libertad de expresión, en relación con los cuales se proscribía cualquier forma de censura previa (art. 20.2). El enunciado de este derecho específico (59) debe ponerse en conexión obviamente con los

estudio, ni fijar a la actividad del profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común a los ciudadanos».

Esta concepción de la Universidad como espacio de libre pensamiento sería confirmada posteriormente por una Real Orden de 21 de marzo de 1901 firmada por el Conde de Romanones como Ministro de Instrucción Pública: «la libertad, que es derecho reconocido en las leyes, no puede regatearse a quienes viven para abrir en la juventud los surcos de la educación y para arrojar en ellos las simientes de las ideas», de modo que, continúa diciendo la Real Orden, «en cuanto atañe a la gestión disciplinaria, solamente aplicará el rigor de la ley en la comisión de delitos castigados por el derecho común», puesto que «al Catedrático en el ejercicio de su nobilísimo cargo no se le pueden señalar otros límites, aparte de los impuestos por la propia conciencia del cumplimiento del deber, que los que marca a todos los ciudadanos el ejercicio del derecho».

Véanse también estos textos en B. LOZANO, *La libertad de cátedra*, pp. 83 y ss., quien destaca el estatus privilegiado de inamovilidad que se otorgó a los catedráticos, que era excepción al principio general de amovilidad que entonces caracterizaba todavía a las carreras funcionariales.

(58) Puede decirse que la conquista y consolidación de la libertad de cátedra es un capítulo más de la larga y trabajosa lucha en pro de la libertad frente a los dogmatismos y la intransigencia ideológica, política y religiosa, que durante muchos siglos asolaron España y Europa, con víctimas muy cualificadas como Miguel Servet, que pagaron con su vida la coherencia con sus propias ideas. Por desgracia, en amplias zonas del mundo las libertades de pensamiento, expresión e información, en sus diversas manifestaciones, siguen siendo una quimera (así lo acreditan hechos tan lamentables como los asesinatos de periodistas en Méjico y otros países, la persecución de cristianos y miembros de otras confesiones religiosas en los países en los que se ha impuesto el radicalismo islámico, o la represión de la disidencia política en países con regímenes totalitarios o autoritarios). Y con carácter general, las libertades citadas afrontan en todo el orbe amenazas preocupantes vinculadas a las diversas formas de intolerancia.

(59) En un Estado asentado sobre el pluralismo como valor superior (art. 1.1 CE), que reconoce la libertad de pensamiento y expresión para todos —no es en modo alguno el privilegio de unos pocos—, la consagración explícita de la libertad de cátedra podría haberse considerado superflua o innecesaria. No obstante, el constituyente consideró oportuno hacer una explícita mención a este derecho, que actúa como recordatorio de la larga lucha por la libertad en la docencia universitaria a la que se ha aludido, y que cierra el paso de manera tajante a cualquier tentación futura de los poderes públicos de coartar esta libertad. Lo cual

principios básicos del sistema educativo que consagran los diversos apartados del art. 27 CE y con los mecanismos de protección que se establecen en el art. 53.2, entre los cuales se encuentra el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

Sobre los sujetos titulares de la libertad de cátedra y su contenido fueron muy relevantes las pautas fijadas por el Tribunal Constitucional en uno de sus primeros pronunciamientos: la STC 5/1981, de 13 de febrero. Respecto a lo primero —sujetos titulares— quedó establecido que la libertad de cátedra es un derecho que corresponde a todos los docentes, con independencia del nivel de enseñanza en el que actúan —no sólo por tanto a los de la enseñanza superior—. No obstante, añadía el TC, el contenido de la libertad de cátedra queda modulado por las características del puesto docente que se ocupa, estando en función de la naturaleza pública o privada del centro en el que se ejerce la docencia y del nivel o grado educativo del que se trate.

En cuanto a su contenido, el TC afirmó en esta importante sentencia que la libertad de cátedra

«habilita al docente para resistir cualquier mandato de dar a su enseñanza una orientación ideológica determinada, es decir, cualquier orientación que implique un determinado enfoque de la realidad natural, histórica o social dentro de los que el amplio marco de los principios constitucionales hacen posible. Libertad de cátedra es, en ese sentido, noción incompatible con la existencia de una ciencia o doctrina oficiales».

Por otro lado, debe notarse que hay en la jurisprudencia, sobre todo contencioso-administrativa, un amplio *corpus* de pautas de orden concreto sobre las limitaciones que la organización docente de las Universidades puede imponer a los profesores en el ejercicio de su actividad de enseñar (60). En particular debe

explica la extendida opinión doctrinal que valora positivamente la consagración explícita de esta libertad. Valoración positiva reflejada en el juicio de Lorenzo MARTÍN-RETORTILLO, que consideró «un acierto innegable» que luzca en la Constitución la referencia expresa a ella (en el Prólogo a la citada obra de B. Lozano).

Una interesante aportación preparatoria del contexto en el que se elaboró la Constitución respecto de este tema vino dada por los estudios sobre la cuestión en Alemania de José Luis CARRO, *Polémica y reforma universitaria en Alemania (Libertad científica, congestión y numerus clausus)*, Civitas, Madrid, 1976 y «Libertad científica y organización universitaria», *Revista Española de Derecho Administrativo* 13 (1977).

(60) La exposición detallada de esta jurisprudencia puede encontrarse en la monografía citada de B. LOZANO, *La libertad de cátedra*, pp. 179 y ss., en mi estudio sobre «El régimen jurídico de los Departamentos universitarios. Acotaciones de la jurisprudencia», RAP 142 (1997), pp. 247 y ss., 276-294 y en el libro de Ignacio JIMÉNEZ SOTO, *Derechos y deberes en la comunidad universitaria*, Marcial Pons, 2009, pp. 88-108. Por lo que se refiere específicamente a la función de evaluación de los alumnos, véase también E. MOREU CARBONELL, *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos*, Ed. Comares, Granada, 2003, pp. 68 y ss.

subrayarse que, de acuerdo con esta jurisprudencia, 1) el profesor universitario tiene derecho a que se le asigne docencia dentro de las asignaturas de su área de conocimiento, como una derivación de su libertad de cátedra, de modo que vulneran dicha libertad las decisiones o meras vías de hecho que adopten los Departamentos negando dicha asignación de docencia; 2) por lo que se refiere a la concreta docencia a impartir (asignatura, grupo, horario, etc.), no existe un derecho incondicionado del profesor que pueda ampararse en la libertad de cátedra, sino que, por el contrario, las preferencias personales deben ceder ante las exigencias del servicio cuya ordenación corresponde a los Departamentos; 3) respecto al fundamental tema de la determinación de los contenidos de las asignaturas que se imparten (temario del programa y su orden secuencial, métodos de la enseñanza que se imparte y la bibliografía que se recomienda) hay un planteamiento matizado o intermedio: los Departamentos pueden fijar directrices que condicionen estos aspectos en el ejercicio de su función coordinadora, pero no hasta el punto de cerrar o excluir todo margen de libertad para el profesor (61); 4) por lo que se refiere a la función evaluadora de los conocimientos de los alumnos, la jurisprudencia (aquí constitucional) tiene declarado que dicha función no se integra dentro del contenido de la libertad de cátedra, de modo que los conflictos que surjan en torno a la misma deben abordarse al margen de la libertad de cátedra (62).

B. No faltan sin embargo en el momento presente motivos de insatisfacción y preocupación ante ciertas limitaciones fácticas y amenazas que se ciernen sobre la libertad de cátedra, y sobre la libertad de expresión en general, que no es posible ignorar. En materia de libertades, nada está definitivamente asentado y consolidado, la «lucha por el Derecho» (63) debe continuar, pues las conquistas de ayer no aseguran la protección frente a los nuevos riesgos.

Algunas de estas amenazas tiene que ver con la tentación del poder político de imponer en la enseñanza una verdad oficial, un relato único sobre

(61) Los matices sobre esta cuestión pueden encontrarse en J. PEMÁN GAVÍN, «El régimen jurídico», cit. pp. 284-290.

(62) Fue concretamente la STC 217/1992, de 1 de diciembre, la que se pronunció sobre esta cuestión, negando que la libertad de cátedra incluya la función de examinar o valorar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

(63) Título del célebre ensayo escrito por el romanista alemán R. VON IHERING recogiendo el contenido de una conferencia impartida en 1872 que fue traducida al castellano por Adolfo González Posada ya en 1881. Manejo la versión del ensayo incluida entre los *Estudios jurídicos* de R. VON IHERING publicados por la editorial argentina Heliasta, Buenos Aires, 1974. Recientemente (2018), Ed. Dykinson, ha publicado de nuevo *La lucha por el Derecho* con Estudio Preliminar y edición a cargo de Luis LLOREDO ALIX.

En dicho Estudio Preliminar (p. 23) LLOREDO califica como «luminosa» la tesis de IHERING de que «los derechos no deben comprenderse solo como facultades veniales que se otorgan a beneficio de inventario, como si fueran concesiones que pueden o no pueden ejercerse en función de un cálculo puramente utilitario, sino que son auténticos deberes que el ciudadano está obligado a hacer valer, tanto para satisfacer su interés personal como para asegurar el bienestar de la comunidad política».

la Historia o una determinada impronta ideológica a los contenidos que se imparten (64). Otras en cambio tienen que ver con la generación, en el escenario sociocultural actual, de un pensamiento hegemónico, o incluso único, sobre determinadas cuestiones y el sometimiento a diversas formas de acoso (llegando a la «cancelación» o el «linchamiento») a quien discrepa del discurso mayoritario o «políticamente correcto» (65). Lo cual puede traducirse en la práctica en la intangibilidad de ciertos colectivos y del discutible estatus privilegiado

(64) A este respecto cabe mencionar, junto a determinados contenidos de las enseñanzas no universitarias que pretenden imponerse al dictado de las obsesiones ideológicas de los gobernantes del momento, la visión de las cosas que se ha ido imponiendo en la legislación sobre la denominada «memoria histórica» o «democrática» y en particular en la Ley de Memoria Democrática recientemente aprobada por las Cortes Generales (Ley 20/2022, de 19 de octubre); una visión poco proclive a admitir la diversidad y el pluralismo de las contribuciones y opiniones sobre el pasado. Ya con anterioridad a la promulgación de esta Ley, Angel GARCÉS SANAGUSTÍN advirtió certeramente sobre la tendencia que impregna esta legislación hacia la creación de una «ortodoxia oficial», que se manifiesta con perfiles cada vez más intrasigentes (véase *El Derecho de la Historia: memoria democrática y derechos históricos*, lustel, Madrid, 2020, con reflexiones al respecto en pp. 207-209 que suscribo plenamente). Respecto de la reciente Ley 20/2022, debo dejar para otra ocasión el análisis de sus contenidos, pero no puedo dejar de subrayar el rechazo que suscita la circunstancia (acertadamente puesta de manifiesto por José TUDELA ARANDA, «Memoria», *Heraldo de Aragón*, 16 de julio de 2022) del protagonismo que en su formulación han tenido quienes combatieron el orden democrático instaurado por la Constitución de 1978 y justificaron o comprendieron el asesinato del discrepante. Al margen de ello, resulta en sí misma cuestionable la existencia de una «política pública» de memoria colectiva, como oportuna y lúcidamente ha destacado Luis POMED («Memorialistas a la violeta», en su blog *La voz de la 6*, 4 de agosto de 2022).

Y tampoco puede dejar de aludirse a la imposición de una determinada visión de la Historia y de España que los nacionalismos han ido imponiendo allí donde gobiernan de manera continuada, como sucede en el País Vasco y Cataluña. En este último caso son notorios no sólo los mensajes adoctrinadores que se imponen en la enseñanza no universitaria desde la Administración educativa sino también la hostilidad ambiental y acoso que pueden sufrir los profesores universitarios que se significan en posiciones críticas con el nacionalismo imperante.

(65) La materia de igualdad hombre/mujer y feminismos (la utilización del plural viene exigida por la existencia de muchas variantes al respecto), así como la propia noción de masculinidad y feminidad, se han convertido en un terreno resbaladizo —algo tabú en la práctica— en el que resulta difícil expresar ideas que se aparten de los discursos que aspiran a ser hegemónicos, e incluso únicos, sin el riesgo de desatar las iras de ciertos colectivos. También resulta resbaladizo sostener un discurso crítico con el planteamiento favorecedor del transexualismo que se ha impuesto en los últimos años y que se plasma en la facilitación de la cirugía transexual y en el otorgamiento de condiciones privilegiadas para los transexuales en temas tan importantes como el acceso al empleo público. Interesantes reflexiones en torno al tema, con referencia específica a la cuestión del transexualismo, ha realizado recientemente Á. GARCÉS SANAGUSTÍN en su artículo sobre «El negocio de la discriminación», *Heraldo de Aragón*, 25 de julio de 2022. En él alerta sobre los riesgos para la libertad que derivan de ciertos colectivos «neoinquisitoriales» y observa que «como siempre ocurre en la Historia, los adalides ventajistas de la desigualdad son también, los enemigos de la libertad». Con referencia específica al entorno estadounidense, es muy revelador el libro de Abigail SHRIER, *Un daño irreversible. La locura transgénero que seduce a nuestras hijas*, Ed. Deusto, 2021.

que en ocasiones se les reconoce; colectivos que operan con una capacidad de respuesta muy agresiva y que cuentan con un respaldo mayoritario en los medios de comunicación y, en no pocos casos, con una pasividad cómplice de las autoridades (66). Otras amenazas, en fin, están relacionadas con la creación de lo que podríamos denominar «consensos obligatorios» a nivel internacional sobre diversas materias técnicamente complejas y políticamente sensibles como son el fenómeno del cambio climático y la lucha contra el mismo, las medidas para combatir la pandemia de la COVID-19 o el conflicto bélico en Ucrania: la ligereza con la que el adjetivo «negacionista» se ha utilizado en ocasiones para descalificar a quienes discrepan de los consensos mayoritarios es ilustrativa a este respecto (67).

El resultado acumulado de todo ello es la preocupante constatación de que en relación con ciertos temas son muchas las personas que se expresan verbalmente de manera diferente a como lo hacen por escrito —el discurso escrito tiende a distanciarse del hablado— y, en cuanto a este último, lo que se dice en privado tiende a distanciarse de lo que se dice en público, donde viene a imponerse una actitud de precaución o prudencia limitativa. Lo cual nos sitúa ante el ejercicio de formas de «autocensura» a la hora de abordar los temas aludidos, o, sencillamente, a eludirlos por completo para evitar las dificultades

(66) Las restricciones fácticas a la libertad de expresión que se están produciendo al amparo de los dogmas marcados por la corrección política resultan ciertamente preocupantes, y no son un fenómeno aislado, pues se extienden, con variados matices e intensidades, por los ambientes académicos de los diversos países del Occidente europeo y americano que habitualmente han sido considerados cuna de las libertades.

No puede sorprender por ello que se estén publicando últimamente aproximaciones críticas al fenómeno (a título de ejemplo cabe citar los ensayos de Axel KAISER, *La neoinquisición. Persecución, censura y decadencia cultural en el siglo XXI*, Deusto, Barcelona, 2020, y de Gad SAAD, *La mente parasitaria: cómo las ideas infecciosas están matando el sentido común*, Deusto, Barcelona, 2022) y que se esté produciendo también una incipiente movilización del profesorado universitario para hacer frente a las actuales amenazas y restricciones de la libertad académica. En este sentido, debe aludirse a la reciente declaración *Restoring Academic Freedom* promovida en el contexto de un Congreso sobre la materia celebrado en la prestigiosa Universidad Stanford los días 4 y 5 de noviembre del presente año; una declaración que resulta muy relevante tanto por el diagnóstico que realiza de la situación actual y las medidas que propugna como por el amplio apoyo que está teniendo.

(67) Mención aparte, por su especial gravedad, merecería la intransigencia del fundamentalismo islamista que, lamentablemente, ha golpeado cruelmente a personas que se atrevieron a asumir ciertos riesgos en el ejercicio de su libertad de expresión. Resulta incalculable el efecto reductor que para las libertades de expresión y de cátedra conllevan sucesos como los relativos al estremecedor caso de Salman Rushdie, recientemente apuñalado y herido gravemente cuando se disponía a impartir una conferencia, o al ataque contra el semanario «Charlie Hebdo» perpetrado en París en 2015. Casos bien conocidos, cuyo relato detallado en este lugar no resulta necesario, que implican un claro y potente «aviso para navegantes».

que pueden generar las posiciones coherentes con el propio pensamiento. Ello está empobreciendo sin duda el debate público sobre dichas cuestiones.

Ante estas y otras amenazas para la libertad de cátedra, y en general para la libertad de expresión, es preciso poner énfasis en el compromiso reforzado de la Universidad y de los profesores universitarios con las libertades de pensamiento, opinión y expresión dentro y fuera de la Universidad; unas libertades sin las cuales la Universidad traicionaría a su elemento más esencial. Es precisamente el estatuto privilegiado de que disfrutamos los profesores universitarios, lo que impone un compromiso especial o reforzado de auto-exigencia desde este punto de vista (68). En un mundo tendencialmente crispado e intransigente, la Universidad debería constituir algo así como un «oasis» o «santuario» de las libertades de pensamiento y de expresión plasmadas en la libertad de cátedra; una libertad que conlleva también sin duda una carga de compromiso y que debe ejercerse de manera fundamentada y responsable (69).

(68) Me refiero por supuesto al marco jurídico e institucional al que hemos aludido —que impide represalias o sanciones por el ejercicio de la libertad de pensamiento y opinión en el terreno de la docencia—, pero también al propio estatus de inamovilidad de los funcionarios docentes (extensivo también a los profesores contratados laboralmente con contrato indefinido). Inamovilidad que, con independencia de que genere en algunos casos efectos negativos como desincentivo para la exigencia y el compromiso, tiene el indudable efecto positivo de brindar una protección adicional desde el punto de vista de la libertad ideológica.

Pero, junto a ello, es importante tener en cuenta —como elemento de comparación— los intensos condicionantes que en la práctica operan sobre quienes se mueven en instituciones privadas con o sin ánimo de lucro, incluyendo las de carácter educativo. De una parte, puede haber legítimas directrices fijadas por las personas o entidades titulares. Pero, por otro lado, hay restricciones más sutiles a la libertad que tienen que ver con la necesidad que tienen las empresas, para su propia prosperidad y sostenibilidad económica, de evitar entrar en temas sensibles con posiciones que puedan generar rechazo y conflicto con los grupos más organizados; es decir, operan en un escenario con estímulos económicos muy poderosos para moverse dentro de lo políticamente correcto.

(69) A esta dimensión de compromiso o responsabilidad que conlleva la libertad de cátedra se refirió Lorenzo MARTÍN-RETORTILLO en un texto publicado inicialmente en 1989 bajo el título «Hay libertades que obligan» en los siguientes términos (cito por *La Europa de los derechos humanos*, CEPC, 1998, pp. 381-382):

«La libertad de cátedra no autoriza a que quien la ocupa haga y diga lo que le venga en gana, no es la simple libertad de expresión, como quien acude a *Hyde Park* a perorar de lo primero que se le ocurra. La libertad de cátedra obliga. Por propia definición, la cátedra presupone una búsqueda de rigor, una metodología de esfuerzo, un contrastar y verificar, una tensión continuada que luego plasma en la expresión oral o en el escrito, en la fórmula o en la técnica hallada, o en cualquiera de los medios de traducir lo realizado. Aunque se equivoque, aunque no acierte, aunque sea rebatido en breve. No importa. Lo decisivo es ese intento sincero, ese trabajo serio. Por eso el rigor y la autocrítica han sido siempre virtudes a encomiar en quien ocupa la cátedra...».

III. APUNTES SOBRE EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESENVUELVE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL MOMENTO PRESENTE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Situándome en el terreno más concreto de la enseñanza del Derecho en el momento presente, me parece oportuno formular algún apunte sobre el contexto en el que se desenvuelve dicha enseñanza: en primer lugar, sobre el amplio caudal de aportaciones y debates hoy existente en materia de docencia universitaria del Derecho (1); y en un segundo momento, sobre algunas características que presentan en la actualidad los alumnos universitarios y que es preciso tener muy en cuenta para afrontar con provecho los retos de la docencia (2).

1. El amplio acervo documental y de experiencias hoy existente sobre la docencia en el ámbito jurídico

Las cuestiones metodológicas relativas a la docencia de las disciplinas jurídicas no han sido objeto de una atención colectiva y continuada por parte de los propios profesores hasta tiempos bastante recientes. Ciertamente debe apuntarse que durante los años 70 del siglo pasado se inició un importante proceso de renovación pedagógica en las aulas de no pocas Facultades de Derecho españolas, si bien de manera desigual y con ritmos también diferentes, coincidiendo con un proceso de renovación generacional en el profesorado universitario a través de la incorporación de nuevos catedráticos (70). Pero el tratamiento formalizado de estas cuestiones era muy infrecuente —más allá de su debate en círculos informales de conversación en los que se compartían experiencias y preocupaciones— y más infrecuente todavía era su plasmación en letra impresa (71).

(70) Puedo dar fe de este proceso de renovación pedagógica en la Facultad de Derecho de Zaragoza como alumno de la misma entre los cursos 1974/75 y 1978/79 (también en la Facultad de CC. Económicas durante aquellos mismos años) con la puesta en escena de diversas herramientas de enseñanza y evaluación en algunas asignaturas (realización de seminarios, énfasis en los casos prácticos, presentación de recensiones, dictámenes y trabajos elaborados por los alumnos, etc.) que buscaban un aprendizaje comprensivo y crítico dejando atrás una praxis docente impregnada con una fuerte carga rutinaria y memorística.

(71) Experiencias como la plasmada en el vol. col. sobre *La enseñanza del Derecho*, dirigido por J. J. Gil Cremades (Institución «Fernando el Católico», Zaragoza, 1985), que recoge las ponencias impartidas en un Seminario de profesores celebrado durante el curso 1982-1983 en la Facultad de Derecho de Zaragoza, eran en aquel momento algo excepcional y no tenían continuidad. Todavía en el año 2000, cuando el Congreso italo-español de profesores de Derecho Administrativo celebrado en Salamanca abordó «La enseñanza del Derecho Administrativo» (a través de ponencias presentadas por los profesores Clavero Arévalo, Font Llovet y Sorace, y de diversas comunicaciones; véase el libro colectivo dirigido

Pero hace ya algunos años que las cosas han cambiado drásticamente en este punto. Arrancando de los primeros años del presente siglo y con plena consolidación a partir de la segunda década del mismo (2010 en adelante), se ha producido una eclosión de actividades de diversa índole vinculadas a la didáctica universitaria; entre ellas, cursos de formación para el profesorado, encuentros y jornadas de estudio, así como publicaciones que plasman una atención continuada y colectiva sobre las cuestiones metodológicas en materia de enseñanzas jurídicas (72).

Sin que resulte factible dar cuenta de toda la amplia temática que se aborda desde este caudaloso acervo de aportaciones plasmadas por escrito, en el que se reflejan muy variadas experiencias, creo oportuno destacar que predominó en su momento la preocupación por el tránsito hacia el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y que, posteriormente, el envoltorio temático más habitual se aloja en la aplicación de las TIC a la enseñanza del Derecho. Pero el abanico de cuestiones abordadas es realmente amplio: nuevas metodologías ensayadas (por ejemplo, el debate y los concursos entre el alumnado, las pruebas de clase, el aula invertida o *flipped classroom*, etc.), recursos derivados del mundo artístico y creativo (el más consolidado, el cine y Derecho; pero

por S. Martín-Retortillo y J. Tornos Más, *La enseñanza del Derecho Administrativo, Tercer sector y Fundaciones. Rutas Temáticas e Itinerarios Culturales*, Cedecs, Barcelona, 2002), la literatura académica existente al respecto debía calificarse como escasa, al menos desde la perspectiva actual.

(72) Como botón de muestra al respecto cabe mencionar, dentro del presente año 2022, la celebración de un Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho en torno a la materia «Aprendizaje a través del debate jurídico» organizado por la Facultad de Derecho de Zaragoza (proyecto de innovación docente PIIDUZ-238) los días 21 y 22 de abril de 2022 o la «Jornada de Metodología e Innovación Docente» organizada por la AEPDA (Asociación Española de profesores de Derecho Administrativo) a través de un Grupo sobre Metodología e Innovación Docente en la Facultad de Derecho de Granada el 15 de septiembre de 2022. Desde el punto de vista de las publicaciones, resulta remarcable el hecho de que desde el año 2010 se viene publicando una revista especializada en cuestiones metodológicas de la enseñanza de las disciplinas jurídicas: la Revista «Docencia y Derecho» que, con dos números anuales, publica la Universidad de Córdoba en formato exclusivamente *on line*.

Por otro lado, debe notarse que son también numerosas las aproximaciones al propio marco jurídico de la docencia universitaria, perspectiva que ahora deben quedar fuera de nuestra atención. Como botón de muestra al respecto cabe citar las monografías de E. MOREU CARBONELL sobre *El examen en el nuevo sistema educativo español. Régimen jurídico de los exámenes académicos*, Comares, Granada, 2003 y de I. JIMÉNEZ SOTO, *Derechos y deberes de la comunidad universitaria*, Marcial Pons, Madrid, 2009 o el estudio específico de J. OLIVÁN DEL CACHO sobre «La evaluación del profesorado universitario a través de las encuestas: en particular, el problema del anonimato», RAP 139 (1996). Yo mismo me he ocupado de algunas cuestiones jurídicas vinculadas a la organización de la docencia universitaria en el trabajo «El Régimen Jurídico de los Departamentos universitarios. Acotaciones de la jurisprudencia», RAP 142 (1997).

también la literatura o la música y canciones), la función tutorial, la atención hacia alumnos con necesidades especiales, etc.

En todo este frondoso material se encuentran por supuesto sugerencias y reflexiones de interés para contrastar la propia experiencia y enriquecerla. Pero creo que hay que estar precavidos hacia una excesiva obsesión o culto hacia la innovación en sí, que suele estar vinculada a un entusiasmo desmesurado por las tecnologías de la información, sin valorar adecuadamente todo el potencial que se sigue alojando en los instrumentos docentes tradicionales, bien planteados y acomodados a las circunstancias del momento presente.

Al respecto cabe apuntar que, al margen de una preocupación por la mejora continua de la docencia detectable en el profesorado universitario —que resulta sana y encomiable—, esta actitud de énfasis en la innovación docente (acaso excesivo: algunos autores hablan de «novolatría» para referirse a ella) se encuentra alimentada por ciertos estímulos externos que se han ido introduciendo (necesidad de cubrir o «rellenar» un apartado de los currículos del profesorado universitario requerido para su promoción, vinculación de ciertos complementos retributivos a las actividades que tienen que ver con la formación e innovación docentes, etc.) que pueden conducir a una hipertrofia al respecto artificialmente sostenida y a unos «avances» en la calidad docente más aparentes que reales.

Tengo para mí por tanto que la atención hacia los valiosos estímulos que provienen de la experimentación de métodos novedosos —que pronto dejan de serlo (73)— no debe llevar a postergar la preocupación por la *calidad intrínseca* de la docencia, vinculada necesariamente con la riqueza de los contenidos que se imparten y con los impactos de fondo que cada asignatura y cada profesor producen a medio y largo plazo en la cadena formativa del estudiante, algo que ni los propios alumnos son capaces de valorar del todo de forma inmediata ni los métodos de evaluación de la calidad utilizados convencionalmente en las Universidades detectan de manera fiable y eficaz. Ante la dificultad que ello comporta, puede fácilmente caerse en la tentación de valorar tan sólo los aspectos meramente externos o periféricos de la docencia y de concebir la innovación como sinónimo de calidad —desde una visión banalizada e incluso meramente cosmética de la calidad— canalizando hacia aquella todos los esfuerzos de mejora de la docencia.

(73) El repaso a los diversos métodos innovadores que se han ido exponiendo en la revista «Docencia y Derecho» antes aludida muestra que son muchas las fórmulas que se experimentan —que son incluso valoradas positivamente por el alumnado y por el propio profesorado que las imparte—, pero no terminan de cuajar y hacerse recurrentes. Lo cual invita a utilizarlas como herramientas complementarias de las tradicionales, no como sustitutivas de las mismas, e invita también a no abusar de los «efectos especiales».

2. Sobre las coordenadas del escenario actual

Además de los condicionantes específicos que presiden la organización docente en las diversas Universidades y Facultades, cada una de las cuales presenta sus singularidades, el escenario general en el que se desenvuelve la enseñanza universitaria en el momento presente (y en el horizonte próximo) viene dado por el «perfil» que presentan los jóvenes que pueblan nuestras aulas; perfil o características que a su vez están condicionados por el tipo de sociedad en el que han crecido y el sistema educativo en el que han estado inmersos y del que proceden, muy diferente del propio de los alumnos de hace no muchos años.

Sin que sea ésta la ocasión para un análisis en profundidad, hay algunos rasgos del alumno actual que resultan evidentes y son perfectamente conocidos: el impacto que produce sobre ellos la facilidad en el acceso a una información superabundante —en realidad, ilimitada— que llega con muy poco esfuerzo de indagación (incluso sin buscarla), pero que frecuentemente es de escasa calidad o rigor; el predominio de lo visual y de la imagen sobre el texto escrito, y en particular sobre los textos de cierta profundidad o enjundia (74); unos hábitos de ocio que de forma mayoritaria tienen cierta pobreza cultural; el predominio de lo emocional sobre lo intelectual; y la tendencia a buscar resultados inmediatos eludiendo los retos de ciclo largo que requieren disciplina y esfuerzo continuado. Desde el punto de vista del profesor, constituye sin duda un elemento característico del entorno actual la disponibilidad de muchas herramientas de apoyo a la docencia vinculadas a las TIC, y la existencia de una pléyade de experiencias de «innovación» en torno a ellas.

Sin desconocer las cualidades o aspectos positivos que lucen en las nuevas generaciones (75) y el carácter ambivalente de los fenómenos mencionados

(74) Razonando sobre el predominio de la comunicación audiovisual y el uso de nuevas tecnologías al que se han acostumbrado nuestros estudiantes, Tomás FONT I LLOVET llamó la atención hace ya algunos años («Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo», *RAP* 153 (2000), pp. 251 y ss.) sobre los riesgos que implican estos fenómenos en la medida en que generan una acumulación de información que puede ir en detrimento de la comprensión: el predominio de la imagen como forma de comunicación, apuntaba el Catedrático de la Universidad de Barcelona, disminuye el valor de la palabra como medio y de lo conceptual como elemento esencial de la formulación jurídica, de modo que «el exceso de información pone en riesgo la formación» (*ob. cit.*, p. 259). Ni que decir tiene que esta problemática se ha incrementado con ritmo acelerado durante los 22 años transcurridos desde que se escribieron las reflexiones del texto citado.

(75) Algo me ha ayudado en el camino de acercamiento y comprensión de estas generaciones el hecho de haber tenido en casa hijos en edad universitaria —tres de los cuales estudiaron precisamente en la Facultad de Derecho de Zaragoza— durante los últimos años; concretamente, desde que mi hijo mayor inició sus estudios en la citada Facultad hasta hoy mismo. Lo cual me ha acercado también a algunos de sus compañeros y amigos, proporcionándome una vía de aproximación complementaria de la «profesional» que he tenido como docente universitario.

(que presentan sus ventajas e inconvenientes), y sin desconocer lo valioso que resultan la receptividad y ganas de aprender de muchos estudiantes que pueblan nuestras aulas, no puede eludirse la constatación de las dificultades que para muchos plantea el análisis sosegado y profundo de los temas, tanto en la lectura y asimilación de contenidos, como en la elaboración de textos o discursos de alguna profundidad y rigor. Se cuenta por tanto en el momento presente con unas herramientas de aprendizaje muy potentes, pero la concentración por parte de los estudiantes y la captación de su atención encuentran también obstáculos poderosos que dificultan el estudio ordenado y continuado que requieren los aprendizajes que dejan huella.

A mi juicio, el reto que plantea al educador este escenario (con carácter general y también en la Universidad) no es otro que trabajar con receptividad —crítica y selectiva— hacia las nuevas herramientas, pero sin renunciar a lo mejor de los elementos tradicionales debidamente actualizados en el terreno del aprendizaje de las Humanidades y las Ciencias Sociales, esto es, sin incurrir en planteamientos estrictamente acomodaticios a modas y tendencias que pueden resultar confortables para los alumnos pero que conllevan el peligro de generar dinámicas reduccionistas de contenidos y profundidad que maquillan la complejidad de las materias (76). Por el contrario, entiendo que no se deben eludir

(76) Los riesgos que genera el empleo masivo de las herramientas audiovisuales e Internet en el contexto educativo, familiar y escolar, han venido siendo advertidos por pedagogos y estudiosos de la educación en una línea de pensamiento crítico que comparto plenamente. Cabe citar, entre otras muchas, las aportaciones de Catherine L'ECUYER, *Educación en el asombro*, Plataforma Editorial, 2012, Agustín DOMINGO MORATALLA, *Educación y redes sociales. La autoridad de educar en la era digital*, Ed. Encuentro, Madrid, 2013, Gregorio LURI, *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*, Ariel, 2020, y Michel DESMURGET, *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*, Ed. Península, 2020. Como reflexiones de alcance más general, referidas al impacto de la eclosión de Internet y las pantallas en nuestra mente y en nuestras sociedades —no sólo los niños y jóvenes, sino también los adultos—, véase Giovanni SARTORI, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Ed. Taurus, 2012, Nicholas CARR, *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?*, Ed. Debolsillo, 2018 y *La pesadilla tecnológica*, Ed. El Salmón, 2019, y Bruno PATINO, *La civilización de la memoria de pez: pequeño tratado sobre el mercado de la atención*, Alianza, 2020.

Comentando el libro citado de M. DESMURGET (*La fábrica de cretinos digitales*), José BOZA OSUNA (*Blog de la Asociación de Usuarios de los Medios de Aragón*, «Desmurget, fabricando cretinos digitales», 2 de noviembre de 2021) cuestiona la «fraseología ciberoptimista utilizada por vendedores de humo digital», y subraya al respecto lo siguiente:

«la literatura científica seria, nos habla de la toxicidad de las pantallas; nos dice que lo digital es nocivo para el desarrollo del cerebro; que los chavales saben más, pero comprenden menos; [...] que los que fabrican tecnología, protegen a sus propios hijos de ella [...] En definitiva, que la realidad de los estudios científicos de la psicología y la neurociencia muestran una serie indudable de efectos tóxicos por el abuso de las pantallas en todos los ámbitos de desarrollo: en el corporal (madurez cardiovascular y obesidad), en el emocional (agresividad, depresión), en el cognitivo (empobrecimiento del lenguaje, el pensamiento y la concentración) o en el escolar...» .

el esfuerzo y las metas exigentes, tanto para alumnos como para profesores, aunque obviamente sin situarlas en el terreno de lo impracticable aquí y ahora. La auténtica lealtad hacia los alumnos, y el auténtico servicio a los mismos, no busca su aplauso inmediato —el «éxito» en un sentido convencional— sino la mejora de sus capacidades y la apertura de caminos de aprendizaje de ciclo largo, sin desdeñar las metas de cierta ambición que quizás solo sepan valorar en su justa medida pasado algún tiempo.

No cabe duda de que la facilitación del acceso a la información que se ha producido en el universo digital, en cantidad y rapidez, conlleva una ganancia enorme —un paso de gigante— en los procesos de aprendizaje (en la edad escolar y fuera de ella), pero es evidente que no todo son ventajas y que ello constituye un arma de doble filo sobre lo que debemos estar precavidos: puede dejar en segundo plano los aspectos cualitativos de la información y produce una engañosa sensación de poderío en el acceso al conocimiento capaz de adormecer —por infrautilización o atrofia— ciertos procesos y habilidades cognitivas. Lo que no ha aumentado obviamente es nuestra capacidad para la asimilación de la información y para la valoración crítica de la misma, ante lo cual la labor del profesor en la orientación de los alumnos referida a la selección, sistematización y crítica de esa información frondosísima eleva el grado de su importancia, haciéndose imprescindible.

Se hace necesario, por tanto, priorizar el suministro de pautas metodológicas adecuadas ante el maremágnum digital —sabiendo que no estoy hablando de aproximaciones meramente teóricas pues «se hace camino al andar»— tanto en las asignaturas ordinarias de los grados y másteres, como, especialmente, en los trabajos final de titulación y en los procesos de transición a la investigación. Y seguir impulsando las actitudes básicas que están detrás de la maduración intelectual y el acceso al conocimiento significativo, según acredita una larga experiencia: el estudio y la reflexión como hábitos continuados, el esmero o cuidado en los procesos de búsqueda y asimilación de la información, la comprensión e interesamiento por los temas, que requieren necesariamente lecturas sosegadas y generosidad en la atención y en los tiempos de dedicación evitando la obsesión por los resultados inmediatos, etc.

IV. ALGUNAS PAUTAS DE ORDEN METODOLÓGICO EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

1. Preliminar

Hechas las consideraciones que anteceden sobre la docencia universitaria en general y sobre el contexto en el que se desenvuelve actualmente la enseñanza del Derecho, procede completarlas con el enunciado de algunas indicaciones sobre cuestiones metodológicas referidas específicamente a la

enseñanza del Derecho Administrativo. Antes de hacerlo, me parece oportuno dejar sentadas dos observaciones preliminares.

1) El aprendizaje del Derecho Administrativo no es en realidad muy distinto al de otras ramas del Derecho, si bien debe afrontar algunas dificultades específicas que derivan de su perfil singular.

Así, resulta destacable la acentuación de algunos rasgos que son comunes al material normativo de nuestros días y dificultan su manejo. Entre ellos, *la hipertrofia de la producción legislativa* y *la fugacidad* que predomina en la normativa en vigor, cuya redacción carece en muchos casos de la claridad y coherencia deseables, lo que tiene que ver sin duda con la aceleración y precipitación que se ha impuesto en los trabajos legiferantes, sujetos a un ritmo trepidante muchas veces por meros imperativos políticos cortoplacistas (77). También es muy relevante la *complejidad del reparto competencial entre los diversos legisladores* en el ámbito del Derecho Administrativo, lo cual determina la concurrencia de diversos niveles territoriales en la producción normativa: junto a la complejidad del reparto de los poderes legislativos entre el Estado y las CCAA que deriva de la Constitución y los Estatutos de Autonomía, hay que mencionar la irrupción cada vez más incisiva del Derecho de la UE en numerosos sectores de la ordenación jurídico-administrativa, la creciente incidencia de los Tratados Internacionales, así como el espacio nada marginal que corresponde en la práctica a las Ordenanzas municipales en numerosos sectores que impactan sobre los derechos y deberes de los ciudadanos.

De este modo, sucede que el Derecho Administrativo se configura como un ordenamiento marcadamente «multinivel»: no son pocas las materias del orden jurídico-administrativo cuyo conocimiento cabal exige un rastreo no solo de la legislación comunitaria y nacional, sino también de la emanada por las 17 CCAA, que incorporan elementos de diferenciación no siempre justificados, e incluso por las entidades locales y, en particular, por los miles de Ayuntamientos existentes, que, con independencia de sus dimensiones, disponen de una considerable capacidad reguladora de las actividades que se desarrollan en el respectivo término municipal (78).

(77) Lamentablemente, la claridad y calidad formal de la producción jurisprudencial deja también mucho que desear en no pocos casos, lo que probablemente tenga también que ver con el ritmo de trabajo que se impone a los órganos judiciales, algo que no es específico del orden administrativo.

(78) La accesibilidad a la frondosísima normativa en vigor viene facilitada sin duda por los buscadores de Internet, la publicación en línea de los Diarios Oficiales y la difusión de las Ordenanzas municipales a través de los correspondientes sitios *web*, pero ello no aminora la envergadura que tiene el reto de alcanzar un conocimiento cabal de la regulaciones vigentes en numerosas materias y el elevado consumo de tiempo y energía que conlleva alcanzar conclusiones claras en la resolución de consultas sobre los regímenes aplicables en las mismas.

No cabe duda de que en este «océano» abigarrado e inabarcable que forma la normativa en vigor —que, lejos de configurar un auténtico «sistema» normativo u «ordenamiento» jurídico, adquiere en ocasiones tintes caóticos—, se sitúa en un primer plano el reto pedagógico de proporcionar a los estudiantes las claves de búsqueda, y los principios para la conexión e integración de las normas dentro de un sistema de fuentes particularmente complejo y deslavazado; situación que no es ciertamente patrimonio exclusivo del Derecho Administrativo pero que adquiere en él las proporciones más exacerbadas (79).

2) No es posible concebir el Derecho Administrativo como un sector o rama del Derecho dotada de límites precisos —acotados y cerrados—, sino que es característica propia del mismo su *apertura a otras ramas del Derecho*, con potentes vinculaciones o «puentes» con las mismas, y el carácter borroso de sus contornos.

Por supuesto hay conexiones muy importantes con el Derecho Europeo y el Derecho Internacional, tal como ha quedado apuntado, pero también con el Derecho Civil (régimen de los bienes públicos y de la contratación pública), con el Derecho Penal y Procesal Penal (infracciones y sanciones administrativas), con el Derecho Laboral (régimen de los empleados públicos) y con el Derecho Procesal Civil (proceso contencioso-administrativo, práctica de las pruebas en el procedimiento administrativo). Por otra parte, resulta obvio el estrecho parentesco que tiene con el Derecho Financiero y Tributario y con el Derecho de la Seguridad Social en la medida en que los mismos constituyen ramas o sectores específicos del Derecho público dotados de singularidad y autonomía, pero fuertemente emparentados con el Derecho Administrativo como Derecho público general.

Todo lo cual debe estar presente en la manera de concebirlo, de estudiarlo y de explicarlo: quien pretenda tener un conocimiento cabal del Derecho Administrativo no puede estudiar solo el Derecho Administrativo, sino que tiene que tener en cuenta el contexto aludido y las múltiples vías de conexión con otras disciplinas jurídicas. Presentar las cosas de otra manera sería distorsionar la realidad (80).

(79) No es de extrañar por ello que los administrativistas hayan venido dedicando particular atención a la cuestión. Valgan sólo al efecto tres botones de muestra: los trabajos de E. GARCÍA DE ENTERRÍA, *Justicia y seguridad jurídica en un mundo de leyes desbocadas*, Civitas, Madrid, 1999, L. MARTÍN-RETORTILLO, *La interconexión de los ordenamientos jurídicos y el sistema de fuentes del Derecho*, Civitas, Madrid, 2004 y J. BERMEJO VERA, *El declive de la seguridad jurídica en el ordenamiento plural*, Academia Aragonesa de Jurisprudencia y Legislación, Zaragoza, 2005 (Discurso de ingreso en dicha Academia leído por el autor con contestación del prof. E. García de Enterría).

(80) Especialmente cuando la enseñanza del Derecho Administrativo se proyecta sobre Facultades o titulaciones distintas de la de Derecho es conveniente adoptar un enfoque abierto a otras perspectivas jurídicas, sin circunscribirse a los límites convencionales de las disciplinas académicas. Así, los alumnos de las titulaciones de Economía, de Trabajo Social, o de Arquitectura e Ingeniería de la edificación requieren enfoques amplios o integrales que les aporten una visión cabal de las cosas más allá de los límites académicos del Derecho Administrativo. Este es en efecto el enfoque que debe prevalecer en asignaturas como Derecho público de la Economía, Derecho de la acción social o Derecho de la construcción y el urbanismo impartidas en tales titulaciones.

Hechas estas observaciones previas, apunto a continuación algunas pinceladas sobre distintos aspectos del trabajo docente.

2. La importancia del trabajo docente en el aula

No tengo ninguna duda sobre el gran valor añadido que aporta el ejercicio de la docencia presencial, acaso revalorizada tras el paréntesis marcado por las limitaciones vinculadas a la pandemia de la Covid-19. La cercanía que implica la enseñanza en el aula resulta insustituible dado que el contacto directo entre profesor y alumno —visual y auditivo— ofrece, si se aprovecha bien, unas oportunidades de comunicación en ambos sentidos que no alcanza a ofrecer la docencia a distancia, incluso la realizada a través de conferencias pregrabadas o mediante videoconferencias. La cita que implica la clase, como encuentro recurrente y programado, conlleva en efecto un potentísimo impulso para las tareas de enseñanza/aprendizaje y un poderoso estímulo para alumnos y profesores (81). En particular, aprovechar las oportunidades que ofrece la docencia en aula es muy importante para lograr que los alumnos, o al menos una parte de ellos, lleguen a interesarse por la materia abordada (82), algo que no suele suceder inicialmente en relación con las asignaturas de Derecho Administrativo, salvo en alumnos de cierta edad con experiencia profesional previa.

Y ello vale tanto para las llamadas «clases teóricas» como para las llamadas «clases prácticas» que, en lo sustancial, gozan de las mismas características, sin perjuicio de los obvios elementos diferenciales. Diferencias derivadas de que la clase práctica gira necesariamente en torno a un caso concreto, real o hipotético —tengo una clara preferencia por los casos tomados de la realidad circundante, que ilustran eficazmente sobre la misma y anticipan las situaciones en las que podrán verse involucrados los alumnos en su andadura profesional (83)— resultando consustancial a la misma un diálogo o debate al respecto sobre la base de un trabajo previo de preparación por parte del alumnado. Pero en ambas modalidades lo esencial se mantiene: el contacto

(81) Las herramientas *on line* constituyen sin duda un valioso complemento a la docencia presencial, y ofrecieron en su momento una alternativa oportunísima a la misma en la etapa de confinamiento vinculada a la pandemia, pero no alcanzan a ofrecer todas las potencialidades que aporta la presencialidad.

(82) Es notorio que hay una suerte de «círculo virtuoso» entre conocimiento e interés, en el sentido de que el interés por las cosas impulsa su conocimiento, pero a la vez, en la medida en que una materia se va conociendo más, se hace más interesante para quien consigue adentrarse en ella.

(83) A título meramente ilustrativo se adjunta como apéndice uno de estos casos tomados de la realidad circundante, opción que necesariamente nos aboca a una cierta complejidad, relativa no solo a la respuesta a las cuestiones planteadas sino también al propio enunciado del supuesto de hecho.

directo presencial y una comunicación o diálogo entre profesor y alumnos, que resulta necesariamente asimétrico, pero que no es en modo alguno unilateral.

Obviamente, es fundamental para el buen aprovechamiento de estas oportunidades que ofrece la clase presencial la adecuada preparación de la misma, tanto de la preparación que podemos calificar como «remota» o general, proporcionada por la experiencia docente e investigadora en torno a la materia, como la preparación «próxima» o inmediata: adecuada selección de contenidos, ordenación sistemática clara de los mismos y presentación acomodada al «perfil» concreto de los destinatarios que consiga interesar y abrir horizontes nuevos para ellos. También por supuesto, una preparación de los materiales de apoyo y referencias que complementen y permitan ulteriores profundizaciones por parte del alumnado (84).

El peligro a afrontar está por supuesto, especialmente para un profesor veterano, en el riesgo que representa la «rutinización» o pérdida de «frescura» y estímulos para una renovación continua de contenidos, materiales y métodos, si bien cabe señalar que hay «antídotos» que, bien utilizados, deberían neutralizar este riesgo.

En este sentido quiero apuntar que las propias indagaciones vinculadas a la labor investigadora, y a la maduración intelectual derivada de la misma, proporcionan valiosos elementos de renovación y contraste en relación con las asignaturas a impartir. Y, por otra parte, la continua aparición de novedades en torno a las materias que explicamos —muchas veces desbordante y desalentadora— ofrece aspectos positivos que contribuyen a neutralizar el riesgo de incurrir en la inercia repetitiva. Me refiero obviamente de forma especial al incesante cambio normativo, pero también a la continua aparición de novedades jurisprudenciales y de aportaciones doctrinales en diferentes formatos (monografías y libros colectivos, revistas especializadas, blogs e informes de diversa índole) que enriquecen y matizan nuestra visión de las cosas y por tanto los «mensajes» que trasladamos a los alumnos. Y el propio seguimiento de la actualidad que nos permiten los medios de comunicación nos aporta elementos valiosos para construir un discurso acomodado a la cambiante realidad de las cosas y, especialmente, a la frondosa conflictividad que suscitan no pocas de las materias que constituyen el objeto de nuestra enseñanza.

(84) La cuidadosa preparación de las clases no debe impedir un margen de flexibilidad, con espacios abiertos a las improvisaciones propiciadas por las circunstancias temporales y espaciales de cada clase y por las percepciones que obtenemos a raíz de los mensajes verbales y no verbales que emiten los alumnos. Esto es, resulta saludable una cierta espontaneidad vinculada al hecho de que los alumnos van cambiando (aun dentro de un mismo curso académico) y en alguna medida también cambiamos los profesores: vamos evolucionando en función de nuestro itinerario intelectual y de nuestras experiencias dentro y fuera de la Universidad. En definitiva, se impone un cierto equilibrio entre planificación o preparación previa y los espacios para la improvisación creativa vinculada a los estímulos que derivan de cada situación concreta.

De este modo, sucede que la preparación de la docencia concreta que impartimos proporciona un estímulo muy poderoso para «estar al día», es decir, para seguir atentamente las novedades que se van produciendo en los terrenos aludidos (normativa, jurisprudencia, doctrina, y actualidad reflejada en los medios) (85).

3. Las herramientas en línea

La utilización de herramientas *on line* dentro de las plataformas o «campus» virtuales que ofrecen las Universidades se ha convertido sin duda en un instrumento de trabajo esencial en la labor docente universitaria, con un alcance ciertamente diferente según se conciban como un instrumento complementario de la docencia presencial o bien como un sustitutivo de la misma.

1) En el primer caso, se trata de apoyar y enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje mediante la puesta a disposición de los alumnos de materiales docentes de diversa índole (casos prácticos, esquemas docentes, textos doctrinales, etc.), además de utilizar el aula virtual como una eficazísima vía de comunicación con ellos.

Soy partidario en todo caso de una cierta sobriedad en los materiales que se ponen a disposición de los alumnos, evitando incurrir en excesos al respecto. Y ello en primer lugar porque es obvio que su capacidad de asimilación es limitada, pero también porque la priorización de la comunicación a través de las plataformas virtuales puede tener el efecto práctico de desincentivar y dejar en segundo plano la clase presencial como lugar preferente y privilegiado de encuentro y de aprendizaje, esencial para una relación educativa significativa. Esto es, puede convertirse para muchos alumnos en un sustituto de la docencia presencial, lo que no es en modo alguno el objetivo perseguido (86).

En definitiva, estamos ante un excelente complemento que apoya y refuerza la docencia presencial, pero sólo de ello, salvando naturalmente los casos excepcionales en los que concurren circunstancias impeditivas de la asistencia a clase.

2) Obviamente las cosas son diferentes si se trata de asignaturas con docencia exclusivamente *on line*. En este caso las plataformas virtuales deben ofrecer a los alumnos matriculados orientaciones suficientes para un recorrido completo en el aprendizaje de la asignatura y un abanico de materiales de estudio lo más

(85) Un valor no marginal pueden tener las actividades docentes presenciales de carácter complementario tales como las conferencias sobre materias vinculadas con las propias del temario, los seminarios voluntarios de alumnos con presentación de ponencias por parte de los mismos, y los talleres sobre herramientas de trabajo y pautas de organización del estudio del Derecho Administrativo. Pese a la importancia que pueden tener, especialmente para los alumnos con mayores inquietudes y aspiraciones, entiendo que no procede entrar en detalles al respecto dadas las características de este texto.

(86) Del mismo modo que el abuso del correo electrónico como forma de comunicación entre alumnos y profesor puede inhibir o dejar en segundo plano las oportunidades de diálogo directo que ofrecen los encuentros recurrentes y presenciales en el aula. Es también obviamente un resultado a evitar.

amplio posible que permitan itinerarios y niveles diferentes, acomodados al perfil concreto de cada alumno. Desde los materiales de información/formación básica de asimilación necesaria a los que, con un carácter opcional, ofrecen posibilidades de ampliación y profundización a utilizar según los intereses y situación profesional de los estudiantes. Ni que decir tiene que, en este caso, la elaboración de las orientaciones aludidas y la selección y presentación de los materiales de estudio ocupan una posición central en la labor docente. Y juega también un papel muy importante el ejercicio de la función tutorial a la que me refiero a continuación.

4. La función tutorial

Tengo en gran consideración la función de tutoría individualizada que de manera natural corresponde al profesor, como un aspecto muy relevante del trabajo docente. La utilización de este «servicio» de atención personal por parte de los alumnos es por supuesto desigual —buena parte del alumnado no lo hace, o tan sólo con ocasión de la revisión de exámenes una vez finalizado el período docente—, pero por nuestra parte no debe faltar una «puesta a disposición» de los alumnos que no sea puramente nominal sino real, mediante una actitud propicia y con cierta flexibilidad horaria, a veces de manera informal. Ello permite complementar el trabajo en el aula mediante mensajes, estímulos o consejos personalizados, esto es, acomodados a las características concretas de cada alumno: edad y actividades previas o simultáneas que han realizado o realizan, procedencia geográfica y contexto familiar, intereses personales y profesionales, etc.

La desorientación y falta de referencias claras no es pequeña en la fase de la vida en la que se encuentran la mayor parte de nuestros alumnos y el espacio que se abre en relación con ello, tanto a propósito de las concretas asignaturas que se cursan como más allá de las mismas, es muy amplio (87). Obviamente la función tutorial adquiere particular relevancia en la dirección los Trabajos Final de Grado y de Máster (TFG y TFM), así como en las asignaturas de Prácticas externas; actividades de aprendizaje que se ubican en el tramo final de los correspondientes estudios y en las que el valor añadido del profesor se sitúa en el terreno de la orientación y seguimiento individualizado, esto es, en la labor de tutoría. Y también es claro que en relación con los alumnos de Máster —con un perfil profesional, de edad y de ubicación geográfica que

(87) Desde el punto de vista del profesor, no cabe duda de que el ejercicio de la función tutorial proporciona elementos valiosos para entender la mentalidad de los alumnos —muy diferente actualmente de la de otras épocas, incluso cercanas en el tiempo, sin perjuicio de mantener elementos de continuidad— y para acercarse a los mismos, a su problemática concreta y a sus puntos fuertes y débiles en el terreno del aprendizaje. Con ello puede neutralizarse el riesgo de que un profesor con amplio bagaje de experiencias y potencial docente no consiga conectar con el alumnado actual y realizar una labor provechosa.

puede ser muy variado—, la función tutorial adquiere unas potencialidades muy grandes que en algunos casos se materializan de manera efectiva.

Pero incluso más allá de la función tutorial que se integra dentro de las actividades docentes ordinarias como una dimensión inherente a las mismas, tiene también sentido un seguimiento y orientación en la fase posterior, esto es, cuando nuestros alumnos han dejado de serlo y están fuera formalmente de nuestro espacio de responsabilidad. No son pocos los casos en los que una conexión personal con los alumnos se mantiene con posterioridad, especialmente en la fase inmediatamente posterior a la terminación del Grado en la que se buscan vías de especialización y de acceso al mercado laboral (88). Incluso sucede a veces que alumnos con los que hubo en su momento una conexión personal escasa, luego «reaparecen» y hay ocasión de ejercer alguna forma de función tutorial, ya fuera completamente del escenario que ofrecen Grados y Másteres, en una relación que se va haciendo paulatinamente menos asimétrica y más bidireccional.

5. Referencia específica a los TFG y TFM

Aunque he apuntado ya alguna idea al respecto, creo necesario expresar algunas consideraciones sobre la función tutorial en relación con los TFG y TFM, que ocupa actualmente una parte nada pequeña de la dedicación docente de los profesores universitarios.

Vaya por delante mi reconocimiento del valor añadido que tienen estas peculiares asignaturas para la formación de los alumnos, como culminación o colofón de los estudios de Grado y Máster respectivamente. Pero no pueden dejar de subrayarse también las notorias dificultades que en no pocos casos conlleva conducir al alumno hasta un resultado que resulte provechoso para él y posea un grado de dignidad suficiente desde el punto de vista académico y, en consecuencia, la importante dedicación de tiempo y energías del profesorado que absorbe. Me refiero especialmente a los alumnos de TFG, pero en algún caso también a los de TFM.

Las dificultades apuntadas tienen que ver con algunas carencias que se detectan en buena parte del alumnado actual respecto a las habilidades o

(88) En un escenario tan abierto como el existente actualmente, en cuanto a posibilidades de especialización a través de formación de posgrado y de opciones profesionales que se ofrecen para un Graduado en Derecho (la Abogacía en cualquiera de sus modalidades es una sola de ellas, pues hay muchísimas otras posibilidades en el terreno del acceso al empleo público —Administraciones e instituciones públicas de diversa índole— así como en el del ejercicio profesional en el ámbito privado), resulta crucial la labor de información y orientación sobre tales opciones. Ciertamente no es factible para un profesor disponer personalmente de una información completa y actualizada al efecto, pero sí lo es la aportación de algunas sugerencias o recomendaciones adaptadas al perfil de cada alumno.

destrezas que requieren los trabajos final de titulación; carencias que elevan la envergadura del reto apuntado, aunque también ciertamente su valor añadido en términos formativos en caso de culminación con éxito. Tales carencias o limitaciones conciernen a diversos aspectos entre los cuales se encuentran los siguientes: 1) la capacidad de lectura reflexiva de textos de cierta enjundia; 2) la continuidad y perseverancia en los trabajos de ciclo largo, 3) las búsquedas de información con criterios de rigor y profundidad sin dejarse llevar por el ansia de resultados inmediatos y sin dejarse deslumbrar por el brillo de los mensajes que llegan a través de Internet en imágenes o en letra gruesa, pero que son superficiales e incluso engañosos (89); 4) la capacidad para articular un discurso propio con una estructura interna coherente; y 5) la redacción de textos con un lenguaje dotado de un nivel mínimo de claridad y precisión. Pero quizás el obstáculo mayor que cabe detectar es la dificultad de una parte del alumnado para desarrollar un trabajo ordenado y continuado en una «asignatura» que no tiene espacios prefijados de docencia (clases) y de evaluación (exámenes) conforme el calendario académico y en la que, por tanto, cada uno debe anticipar y ejecutar su propia programación en un marco de «auto-propulsión» en el que los estímulos externos son débiles.

Así las cosas, la superación de todos estos escollos requiere un esfuerzo importante por parte de alumnos y tutores que concierne a las diversas fases que es preciso recorrer para culminar los trabajos. Desde su planificación con anticipación suficiente, a la búsqueda de un tema adecuado, la selección y asimilación de la documentación relevante y de calidad, la fijación de la estructura del trabajo, la redacción del texto —que ordinariamente requiere sucesivos borradores—, y su revisión o corrección final. Todo lo cual requiere un proceso de enseñanza/aprendizaje personalizado y paciente, salvo en algunos pocos casos excepcionales, que tiene como puntos neurálgicos la propia programación del trabajo y su compatibilización con el resto de actividades docentes o de otro tipo que lleva a cabo el alumno, así como el aprendizaje de la redacción de textos a partir de un nivel inicial que en muchos casos es bajísimo y debe superarse a través de arduas labores correctoras. Aprendizajes que son específicos de esta asignatura, y de los cuales derivan, de una parte, su dificultad, pero también su utilidad y valor en el proceso de formación de los graduandos.

En concreto, la experiencia enseña que es importante ofrecer a los alumnos de TFG, durante una fase inicial o previa, una información/formación general para

(89) A estos efectos, no cabe duda de que Internet y el mundo digital constituyen una fuente enorme de ventajas y oportunidades para el conocimiento y la investigación, pero es a la vez es un poderoso enemigo para ello, dada la facilidad aparente que crea —capaz de dirigir re-direccionar la atención del usuario que busca información y de generar en él prejuicios sutilmente inoculados—, y dada también la superficialidad o incluso la «tosquedad» de muchas de las fuentes que aparecen resaltadas.

conseguir la disposición de ánimo adecuada por parte de los alumnos y el espacio temporal y mental necesario para acometer con éxito el reto de un trabajo suficiente y provechoso; y es preciso ofrecer también en esa fase previa una explicación del sentido y finalidad de los TFG así como algunas claves metodológicas para su realización (90). Para paliar estas dificultades quizás sería deseable que por parte de la Facultad se ofrecieran unas sesiones informativas presenciales sobre los aspectos de carácter transversal y metodológico de los TFG, que luego pudieran completarse de manera individualizada por los respectivos tutores asignados, con acomodación al área de conocimiento correspondiente.

En definitiva, se requiere no pocas dosis de paciencia por parte del profesor/tutor ante la frecuente falta de resultados inmediatos; también de flexibilidad para acomodarse a las características, ritmos y altibajos de cada alumno, así como para acertar con la combinación adecuada entre el estímulo que implican las valoraciones positivas de los hitos que se van consiguiendo y los mensajes de advertencia sobre errores y carencias expresados en tiempo y forma. Todo lo cual no es por lo demás específico de los TFG, sino que resulta consustancial al ejercicio de la función docente en cualquiera de sus modalidades.

6. La evaluación de los conocimientos del alumnado

Contando con el hecho de que la función evaluadora o calificadora de los conocimientos de alumnado no es precisamente de las más gratas y atractivas que se encomiendan al profesorado —su carácter tedioso resulta en la práctica difícilmente evitable cualquiera que sea el método que se utilice, especialmente si el número de alumnos a evaluar es elevado—, y contando también con que todos los métodos de evaluación resultan imperfectos, procede simplemente constatar que constituye una función vinculada a la propia actividad docente que se encomienda al profesor como un aspecto inherente a la misma. Una función que, presupuesta esta inevitabilidad, hay que utilizar de la manera más conveniente para la consecución de los objetivos docentes —esto es, para provecho del alumnado—, además de suministrar obviamente elementos objetivos que permitan una aproximación objetiva y válida a su nivel de conocimientos y formación.

Se trata en definitiva de que el sistema de evaluación aporte los incentivos correctos, esto es, los estímulos que impulsen al alumno no solo a trabajar la materia sino a *trabajarla bien*, esto es, propicien un aprendizaje significativo y comprensivo por parte del alumno, y le hagan progresar intelectualmente en

(90) Lo cual no siempre se consigue —no está en manos del profesor garantizar este objetivo— bien porque la deseable entrevista preliminar no tiene lugar, o no tiene lugar en el momento oportuno, o porque los mensajes principales no llegan a interiorizarse por el receptor de los mismos, aun habiendo sido transmitidos adecuadamente en tiempo y forma.

el contexto concreto ofrecido por cada asignatura. Y se trata también, por otra parte, de que la evaluación constituya en sí misma un elemento de aprendizaje, el último que cierra por el momento su contacto con la asignatura.

Adicionalmente, es preciso indicar que aunque la labor evaluadora no es, como se ha apuntado, de las más gratas y enriquecedoras que asumimos los profesores, acaba ofreciendo también elementos de aprendizaje para el propio profesor, en el sentido de que permite detectar carencias o puntos oscuros en los conocimientos de los alumnos: no son pocas en efecto las ocasiones en las que un error reiterado por varios alumnos o un defecto de comprensión de un concepto o una cuestión que no es meramente individual me han permitido identificar y subsanar —en cursos ulteriores— aspectos no explicados con la suficiente claridad o que requieren un mayor énfasis o esfuerzo comunicativo. De este modo, la función evaluadora forma parte del acervo de experiencias profesoras que ayudan a confirmar, en su caso, la efectiva recepción de los mensajes y contenidos principales de la asignatura y a situarnos ante la realidad concreta de los alumnos que la cursan, no siempre bien captada en el día a día de las clases. En definitiva, ayuda a desarrollar más eficazmente la labor docente explicando mejor los conceptos, las instituciones y las problemáticas abordadas en cada tema (91).

A la hora de diseñar y aplicar los concretos sistemas de evaluación, los profesores estamos en gran medida condicionados por las pautas que fija la organización docente en la que nos desenvolvemos, tanto las generales de la Universidad como de las específicas fijadas por el respectivo centro docente, departamento o área de conocimiento. Sin entrar en detalles que no procede abordar en el contexto del presente texto, apunto a continuación algunas pinceladas sobre la manera de ver las cosas que vengo aplicando en el espacio de libertad del que dispongo para diseñar las modalidades de evaluación y el modo de aplicarlas:

1) Mantengo la convicción de la importancia de una prueba práctica (caso práctico) en el examen final de la asignatura, en orden a estimular un estudio com-

(91) Creo que mi capacidad como profesor no sería en la práctica la misma sin el bagaje que me proporciona los miles de exámenes leídos a lo largo de mi experiencia docente (rara vez han bajado del centenar por curso y muy frecuentemente se han situado en torno a los doscientos). Dicha lectura me ha producido obviamente sensaciones de todo tipo calificables como «agridulces» (muchas veces, más agrias que dulces, aunque no siempre) y no poco desgaste de la vista (especialmente en el caso de las caligrafías indescifrables), pero me han dado a cambio un provechoso «baño de realidad» proporcionándome elementos valiosos para detectar los desenfoques más habituales, y adelantarme a ellos, y para no dar por hecho el conocimiento y la comprensión de datos y conceptos que a mí me parecían obvios y de innecesaria explicación. En definitiva, ha sido provechosa esta labor para descubrir errores en mi percepción sobre el nivel de comprensión y asimilación de la materia por parte de los alumnos. El «poso» que todo ello deja no es otro que la conclusión de que, sin renunciar a metas de alguna ambición, el punto de partida en las explicaciones debe de ser necesariamente modesto, presuponiendo muy pocos conocimientos previos.

prensivo y una maduración de la asignatura que permita manejar y aplicar los principales textos legales de la misma. Con ello no me alejo ni un ápice de la tradición en la que yo mismo me formé como estudiante de Derecho Administrativo hace ya más de cuatro décadas y en la que me he movido desde siempre en las diversas responsabilidades docentes que he asumido. Tan sólo añadiría el matiz de que ello no debe llevar a desdeñar la formación conceptual o teórica (algunos alumnos incurrían en este error, lo que no es en modo alguno de recibo), sin la cual un correcto desenvolvimiento por el proceloso mundo de las leyes está abocado al fracaso.

2) Por lo que se refiere a la prueba de conocimientos teóricos, me inclino personalmente por los modelos tradicionales consistentes en la simple respuesta a cuestiones concretas incluidas en el programa impartido o de relación o conexión entre las mismas. Lo que habitualmente proporciona datos para captar el nivel de información y comprensión de la misma por parte del alumno, así como su capacidad de expresión y precisión (92).

3) En las circunstancias en las que actualmente se desenvuelve la docencia universitaria resulta muy recomendable establecer formas de evaluación que estimulen un trabajo continuado del alumno durante el curso. Parece por ello conveniente, e incluso necesario, que, al margen del estímulo al trabajo continuado que deriva de la asistencia a clases teóricas y prácticas, se programen actividades evaluables durante el cuatrimestre. Actividades que, además de estimular ese estudio continuado, permiten al profesor detectar «señales de alerta» sobre deficiencias o insuficiencias en el aprendizaje cuando todavía hay tiempo para corregirlas.

7. La singularidad de la dirección de tesis doctorales

A caballo entre docencia e investigación —dado que conlleva algunos aspectos de docencia personalizada, pero también de acompañamiento en la primera andadura de los doctorandos como investigadores (93)—, la dirección de tesis ha absorbido una parte no pequeña de mi actividad académica, especialmente durante algunas etapas. Y es razonable pensar que así puede seguir sucediendo en la medida en que se trata de una de las actividades en las que mayor valor añadido puede aportar un profesor «sénior».

Tan solo algunos apuntes generales sobre este aspecto de la actividad universitaria —por lo demás obvios— me parece oportuno expresar en este contexto para completar el repaso a diferentes aspectos de la labor docente de un profesor universitario.

(92) No soy en cambio partidario, en las asignaturas de Derecho, de los exámenes tipo test, vinculados necesariamente a cuestiones con una plantilla única de respuestas correctas sin posibilidad de razonamientos, argumentaciones o matices por parte del alumno, que son muy importantes en el ámbito jurídico y en particular en el Derecho Administrativo. Lo cual limita considerablemente la índole de las preguntas que pueden plantearse a través de tal modalidad de exámenes.

(93) De hecho, la tesis doctoral es investigación, si bien la lleva a cabo el doctorando, con la orientación y el seguimiento del director de la misma.

Obvio resulta en efecto en primer lugar recalcar el importante esfuerzo que exige la elaboración de una tesis a doctorandos y directores, lo que se manifiesta en el dilatado espacio temporal que requiere dicha elaboración, así como en el hecho de que no sean pocos los proyectos o iniciativas que se inician, pero que no llegan a culminarse por razones de diversa índole. La dirección de las mismas constituye una labor necesariamente artesanal y singularizada, que es preciso acomodar a las características y situación de cada doctorando, siendo posible distinguir en principio dos grandes tipos de situaciones que en la práctica se plantean y que requieren un tratamiento diferente: la de quienes acometen el doctorado como una primera etapa de una eventual dedicación a la Universidad como profesor y la de quienes lo hacen ya en una etapa de madurez profesional fuera de la Universidad como un reto personal que complementa y enriquece su formación intelectual.

En cualquier de los dos casos la dirección de tesis exige la adecuada disposición de ánimo para impulsar y estimular su elaboración desde el escrupuloso respeto a la libertad y el estilo de cada doctorando y desde unas actitudes básicas de generosidad, esto es, con una dedicación horaria que no cuantifica ni limita las horas de trabajo invertidas, y de apertura hacia las situaciones que van surgiendo en itinerarios que no son fácilmente planificables. Pero genera a la vez el gozo de compartir, en un nivel sustancialmente diferente al del alumnado de los Grados y Másteres, los propios recorridos y hallazgos intelectuales y de encontrar espacios de diálogo muy cualificados que resultan sin duda enriquecedores también para el director.

Por otro lado, el proceso de elaboración, defensa y, en su caso, publicación de una tesis, implica la creación de un vínculo personal muy potente entre doctorando y director que normalmente excede de los límites temporales marcados por los plazos administrativos de realización del doctorado (que se inician con la admisión a un Programa de Doctorado y terminan con el otorgamiento del título de Doctor). Tiene necesariamente unos antecedentes —no es nada recomendable adentrarse en la dirección de una tesis sin un conocimiento previo suficiente del aspirante a Doctor— y no termina normalmente con el cierre del ciclo de «producción» de la tesis, sino que tiende a prolongarse de manera estable con posterioridad, como una variante de la «amistad académica» que va adquiriendo diferentes tonalidades en escenarios cada vez menos asimétricos.

En estos términos, con los que me identifico plenamente, explica Fernando López Ramón el ideal de magisterio que está llamado a ejercer el director de una tesis doctoral:

«El verdadero magisterio de una persona no significa imposición ni limitación de capacidades o libertades ajenas. No es autoritarismo, puede que sea jerarquía libremente aceptada y mantenida, fundada en conocimientos y experiencias. No es medio de dominación, sino respeto y aun admiración no buscada, espontánea-

mente surgida entre espíritus libres. No es rigidez ni encorsetamiento: más bien exigencia, rigor, seriedad. No es atavismo, ya que quizá sea la única forma viable del progreso científico general. La falta de buenos maestros impide el desarrollo de la vida universitaria fomentando el provincianismo cultural, con su obsesión por problemas nimios y con sus secuelas de favoritismos injustificados» (94).

V. FINAL

Completado el itinerario que nos habíamos propuesto recorrer, me permito terminar con dos percepciones personales de carácter general que emergen de las reflexiones realizadas, a modo de colofón y cierre de las mismas.

1) Redescubrir las buenas semillas que uno lleva dentro resulta siempre un ejercicio grato y provechoso. El «reencuentro» con algunos de mis maestros y referentes intelectuales me ha hecho recuperar la conciencia del valor que tiene el legado recibido y de la dimensión que alcanza mi deuda con ellos. Y me ha permitido también confirmar el sentido que sigue teniendo, acaso hoy más si cabe, caminar por las sendas que abrieron y proponer a las actuales generaciones de universitarios algunos mensajes que derivan de ese legado. Desde el reconocimiento por supuesto de que los referentes apuntados son solamente algunos ejemplos que derivan de un determinado itinerario personal, entre otras muchas líneas de pensamiento y testimonios valiosos que podrían proponerse.

Resulta obvio en todo caso que el reto requiere un esfuerzo de «traducción» o presentación puesta al día. Así, no estoy seguro de que sea realista o practicable recomendar a los alumnos de hoy, por mencionar alguna de las fuentes a las que me he referido, la lectura de *El defensor*, de Pedro Salinas (1948), o de la *Antropología Metafísica*, de Julián Marías (1970), cuya temática y estilo es por lo demás bien diferente; de hecho, debo reconocer que no me atrevo a hacerlo, salvo en casos excepcionales: pese a que son libros escritos en un lenguaje plenamente inteligible en los momentos actuales, resultan lejanos y probablemente poco atractivos para la gran mayoría, lo que explica que sea difícil encontrarlos en el actual mercado editorial. Pero sí estoy convencido de que tiene pleno sentido buscar la manera de recuperar y trasladar al escenario presente algunos mensajes o «hallazgos» de estos y otros autores

(94) Vid. F. LÓPEZ RAMÓN, «Reflexiones sobre el doctorado en Derecho», *Revista Vasca de Administración Pública*, 99-100, 2014, p. 1955. También comparto las consideraciones que realiza sobre las condiciones que deben requerirse a las personas que aspiran a realizar el doctorado en el ámbito jurídico (*op. cit.*, pp. 1953-1955). Entre ellas, «el gusto por la lectura y la inquietud por el conocimiento de los entresijos de las fuentes del Derecho», así como la voluntad de realizar «el especial esfuerzo de raciocinio que implica el trabajo científico, sabiendo que la recompensa va a ser sobre todo de tipo intelectual».

cuya obra nos ha hecho ser mejores personalmente y como sociedad. Lo cual requiere, además de encontrar el lenguaje y el tono adecuados, entender ese legado como algo vivo que debe acomodarse a unos entornos muy cambiantes, profundamente diferentes de los que vivieron los autores aludidos pese a ser relativamente recientes.

Su recuperación y «puesta en valor» deberá servir por lo demás como contrapeso o antídoto eficaz frente a la aceptación acrítica y gregaria de los nuevos «mantras» que tienden a imponerse a veces con pretensiones refundacionales o adanistas —como pueden ser las visiones apocalípticas del cambio climático, la victimización colectiva vinculada al «España nos roba» o las ocurrencias disparatadas en torno a la denominada «identidad de género», o los que sucedan a éstos—. Y será también anclaje sólido para desenmascarar las incoherencias que encierran en algunos discursos que nos circundan (95).

2) En el terreno de las cuestiones metodológicas de la docencia universitaria, no creo que puedan formularse unas determinadas pautas docentes que garanticen el acierto y los buenos resultados de forma genérica, sino que es necesaria una actitud flexible y un esfuerzo de adaptación continua a las características concretas de cada ámbito académico, de cada grupo y de cada curso. Obviamente cada uno debe buscar su estilo personal dentro de su propio recorrido o itinerario como docente universitario, en el contexto concreto organizativo en el que se desenvuelve (Facultad, Titulación, Departamento, Área de conocimiento).

Las únicas claves que a mi juicio pueden enunciarse con un carácter general no son otras que la generosidad en la *dedicación* a la labor docente, plasmada en una preparación adecuada tanto remota —investigación, experiencia docente previa— como próxima o inmediata de cada actividad de enseñanza —clases teóricas y prácticas u otras— y una *ilusión* en el empeño, renovada en cada curso académico, que arranca de la convicción de la grandeza del reto y de la necesidad de su continua reinención adaptativa. Y ello unido por supuesto a algunas dosis de paciencia y de capacidad de espera ante las diferencias en los puntos de partida, en la motivación y en los ritmos de aprendizaje de los alumnos. A partir de ahí la experiencia propia y las circunstancias del contexto (del alumnado y de la organización docente de cada centro) van marcando el camino. En este sentido, creo que la concreta

(95) Apunto tan solo dos ejemplos al respecto: ¿Se puede promover una verdadera educación para todos desde la mentalidad del aprobado general que maquilla el fracaso escolar? ¿Resulta consistente con la preocupación por la juventud y la «próxima generación» (*Next Generation*) que se utiliza como bandera en los discursos oficiales la enorme expansión del endeudamiento público que se está produciendo —en España y en la UE— y la generosa ampliación de los compromisos estructurales de pago asumidos por nuestro sistema público de pensiones? ¿Quién tendrá que afrontar las cargas que resultan de todo ello?

interacción que se produce con el alumnado en cada curso académico constituye la mejor fuente de motivación y estímulo para el profesor.

APÉNDICE: UN EJEMPLO DE CASO PRÁCTICO DOCENTE

A efectos meramente ilustrativos de la importancia que se concede a las clases prácticas en la tradición universitaria en la que me he movido, incluyo a continuación un ejemplo de caso práctico concebido con un carácter eminentemente docente, esto es, como elemento de aprendizaje durante el curso (los casos prácticos pensados a efectos de examen deben ser necesariamente más sencillos y tener un carácter más transversal). El caso no es hipotético, sino que está tomado de una realidad cercana en el tiempo y en el espacio, de modo que no elude la complejidad que es propia de muchas situaciones de la vida real y exige una redacción del enunciado que describa la situación abordada con cierta extensión y detalle (96).

Caso práctico relativo a la expropiación forzosa del inmueble ubicado en la calle Ofelia Nieto 29 de Madrid (97)

El día 27 de febrero de 2015 se produjo el desalojo forzoso y derribo de una vivienda situada en el madrileño barrio de Tetuán (calle Ofelia Nieto 29) que se ubicaba en un edificio de 2 plantas con 254 m² construidos. El desalojo puso fin a una actuación expropiatoria llevada a cabo por el Ayuntamiento de Madrid en esa zona de la ciudad que había dado lugar a un enconado conflicto entre la Administración municipal y los moradores de la vivienda, apoyados éstos en la última fase del conflicto por un activo y beligerante movimiento vecinal de defensa del mantenimiento de la vivienda frente al propósito del Ayuntamiento de culminar una operación de mejora urbanística del barrio que se había iniciado ya en el año 2004.

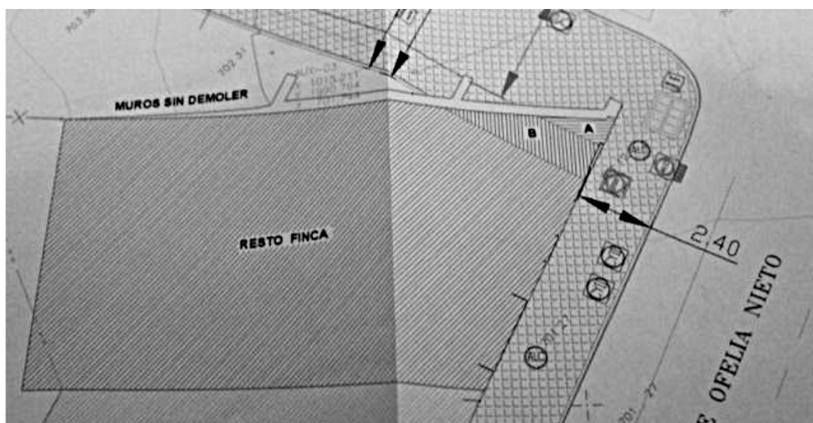
Desde el punto de vista de la aplicación de la potestad expropiatoria, los hitos fundamentales producidos en este conflicto hasta la ejecución del derribo del inmueble fueron, en apretada síntesis, los siguientes:

(96) El caso se utilizó como material docente en los cursos 2016-2017 y 2017-2018 dentro de la asignatura Derecho Administrativo Especial del Grado de Derecho, lo que explica que el énfasis esté puesto más en los aspectos expropiatorios del asunto que en los urbanísticos, sin perjuicio de que resulte imprescindible referirse también a estos últimos.

(97) Los datos e informaciones que se resumen a continuación están tomados de los siguientes documentos: Sentencia del TSJ de Madrid de 27 de marzo de 2012 (Roj: STSJ M 7115/2012), Acta de la Junta de Distrito de Moncloa-Aravaca de 19 de junio de 2013, y artículo de J. ABELLÁN BORDALLO, «El conflicto de Ofelia Nieto 29 y la construcción de una contranarrativa urbana», en la Revista *Anuari del conflicte social*, Universidad de Barcelona, 2014. Asimismo, se han tenido en cuenta crónicas e informaciones publicadas en diversos medios de comunicación, que dieron cuenta de los aspectos más mediáticos del conflicto.

I. La revisión parcial del Plan General de Ordenación Urbana de Madrid llevada a cabo en 2004 había dispuesto una nueva configuración urbanística para una zona concreta del distrito de Tetuán ocupada por pequeños edificios de una vivienda, con una o dos plantas cada uno de ellos, construidos durante los años 40 y 50 del pasado siglo (en total 19 edificios/viviendas), dentro de una ubicación que en aquella época tenía un carácter claramente periférico. El objetivo pretendido por la revisión del Plan no era otro que dar una mayor calidad urbanística a la zona y establecer una nueva ordenación coherente con la configuración que el resto del barrio tenía ya entonces. A tal efecto, la Administración Municipal delimitó una Unidad de Ejecución —a ejecutar por el sistema de expropiación— con la correspondiente relación de fincas incluidas y de propietarios de las mismas: en conjunto 19 fincas y 30 titulares de bienes y derechos a expropiar. Del total de 17.450 m² incluidos en la actuación, la nueva ordenación contemplaba una ampliación del viario existente y de las zonas verdes (3.575 m² y 2.565 m² respectivamente), un nuevo espacio para equipamiento (2.200 m²) así como dedicar el resto de la superficie a parcelas de uso residencial con edificios de más altura en congruencia con la asignada a los demás edificios de viviendas existentes en la zona.

Aprobada definitivamente dicha Unidad de Ejecución por acuerdo de la Junta de Gobierno de la Ciudad de Madrid de 27 de mayo de 2004, el Ayuntamiento consiguió llegar a acuerdos con la mayoría de las familias afectadas (18 de ellas, de un total de 19) a través de una negociación en la que les ofreció sumas de dinero situadas en el entorno de los 300.000 €, así como su realojo en viviendas protegidas de la EMVS (Empresa Municipal de Vivienda y Suelo). Solamente en un caso las negociaciones no llegaron a culminar en un acuerdo: los moradores de la vivienda situada a la calle Ofelia Nieto 29 (en la confluencia con la calle Sánchez Preciados) rechazaron la propuesta formulada por el Ayuntamiento; razón por la cual éste decidió seguir los trámites del procedimiento expropiatorio para hacerse con la finca ocupada por dicha vivienda (una parcela de 164 m² ocupada por una vivienda en dos plantas que sumaban 254 m² construidos) y completar así la actuación.



Entretanto, el acuerdo con los demás propietarios permitió ejecutar la mayor parte de la actuación urbanística prevista en la revisión del Plan General con la ampliación del

viario y de las zonas verdes existentes, salvo en lo relativo a la finca cuyos moradores no aceptaron el acuerdo, que quedó fuera de contexto en la nueva ordenación, pues una pequeña parte de la misma —6 m²—, quedaba incrustada en el nuevo viario en forma de esquina que invadía la acera y debía transformarse en zona peatonal, y el resto de la finca formaba parte de una parcela edificable de uso residencial conforme a la nueva ordenación.

II. A partir de ese momento se desarrolló un largo conflicto entre la familia afectada y el Ayuntamiento en el que aquélla planteó, infructuosamente, diversas acciones judiciales para oponerse a la expropiación y, por otro lado, consiguió en un segundo momento un amplio respaldo de grupos de activistas vinculados a la lucha contra los desahucios y la reivindicación del derecho a la vivienda.

Por parte de la familia (integrada en el momento de la expropiación por 10 moradores de tres generaciones distintas), además de pretender una indemnización muy superior a la ofrecida por el Ayuntamiento, se cuestionaba la operación expropiatoria misma, y la inclusión de su vivienda en ella, por entender que la actuación urbanística en la que se encuadraba no respondía a un interés público real sino más bien a planteamientos especulativos detrás de los cuales había intereses de empresas constructoras. También se invocaba el perjuicio irreparable que les producía tener que abandonar su vivienda y el barrio en el que habían vivido desde hacía más de 50 años, dado que les resultaba inviable adquirir una nueva vivienda similar en dicho barrio.

Por parte de la Administración municipal se esgrimía el interés público inherente a la ejecución del planeamiento en vigor y se aducía no sólo que la finca ocupaba una pequeña parte del viario de nueva creación como espacio peatonal (6 m²), sino que el mantenimiento de la edificación existente hacía inviable la edificación de la parcela en la que se ubicaba conforme a la nueva ordenación. Asimismo, se señalaba que de no ejecutarse la expropiación se produciría un enriquecimiento injustificado por parte de los afectados y un tratamiento privilegiado de los mismos respecto a los demás propietarios, pues la finca pasaría a tener una edificación mucho mayor —más del triple— sin haber efectuado cesiones ni contribución alguna a los gastos de urbanización.



III. Los hitos fundamentales del procedimiento expropiatorio fueron los siguientes:

El Jurado Territorial de Expropiación de la Comunidad de Madrid fijó el justiprecio inicialmente en la cantidad de 358.000 € mediante resolución de 15 de noviembre de 2006. Importe que se situaba más cerca de la cifra ofrecida por el Ayuntamiento en su hoja de aprecio (212.000 €) que la pretendida por los propietarios de la vivienda (1.800.000 €) y que fue confirmado en reposición por el mismo Jurado con fecha 26 de mayo de 2008.

Contra dicho acuerdo se interpusieron sendos recursos contencioso-administrativos, tanto por el expropiado como por la Administración municipal, que fueron resueltos por Sentencia de la Sala de lo Contencioso-administrativo del TSJ de Madrid dictada el 27 de marzo de 2012 (Roj: STSJ M 7115/2012), que estimó parcialmente el recurso interpuesto por el Ayuntamiento, reduciendo el justiprecio a la cantidad de 326.000 €.

No obstante, de forma paralela se había solicitado la retasación del inmueble por parte de las personas expropiadas, de acuerdo con lo previsto en el art. 58 de la LEF; pretensión que se resolvió favorablemente por sentencia del Juzgado de lo Contencioso-administrativo de Madrid nº 22 dictada el 7 de mayo de 2010. En cumplimiento de la misma volvieron a seguirse los trámites contemplados en los arts. 24 y ss. de la Ley Expropiatoria, determinándose un nuevo justiprecio por el Jurado, que esta vez ascendía a la cantidad de 399.000 €, cuyo importe fue considerado aceptable por el Ayuntamiento y no fue recurrido por las partes.

Intentado el pago del justiprecio por parte del Ayuntamiento, los afectados renunciaron al mismo, así como al realojo que les fue ofrecido por los servicios de la EMVS, que mantuvieron diversas reuniones con ellos al efecto. También se les citó por los Servicios Sociales municipales, sin lograr que comparecieran. Así las cosas, la Administración municipal optó por consignar el justiprecio en la Caja General de Depósitos de acuerdo con lo previsto en el art. 50.1 LEF, a la vez que iniciaba un procedimiento administrativo de desahucio conforme a lo previsto en la legislación de patrimonio de las Administraciones Públicas y en la normativa de régimen local. Dicho procedimiento fue asimismo impugnado por los propietarios del inmueble, primero en reposición y luego en vía contencioso-administrativa, donde solicitaron la suspensión cautelar del lanzamiento, cosa que consiguieron inicialmente. Pero tal suspensión fue levantada con posterioridad por el Juzgado de lo Contencioso-administrativo.

IV. Sobre la base de todo ello, el desalojo forzoso del inmueble se fijó para el día 14 de agosto de 2013, fecha en la que los agentes de la Policía Local se personaron en el mismo con la intención de ejecutar el lanzamiento. No obstante, los agentes optaron por desistir del intento al comprobar que los activistas habían organizado una «acampada» en la azotea de la casa durante la noche anterior y que había un muy nutrido grupo de personas en el inmueble con intención de resistirse. La aludida «acampada» se mantuvo de manera permanente con posterioridad, llegando a alcanzarse en algunas noches el número de 150 personas pernoctando en la casa.

Posteriormente, pasado año y medio desde este intento frustrado, el desahucio volvió a intentarse sobre la base de un Auto del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo nº 28 de Madrid dictado el 18 de febrero de 2015; Auto que autorizó la entrada domiciliaria durante los 20 días siguientes, en jornada laboral y horario diurno. Así las cosas, el 27 de febrero, a las 07.15 horas, la Policía municipal se personó de nuevo en el inmueble consiguiendo esta vez su objetivo de desalojar a los moradores y sus

pertenencias, procediéndose acto seguido a la demolición de la casa por la acción de una excavadora cuya actuación fue protegida por los agentes de la Policía. Aunque hubo algunos activistas y vecinos que se opusieron, los agentes lograron vencer su resistencia tras una refriega que se saldó con algunas detenciones y la atención por el SAMUR a tres personas, entre ellas dos policías, por contusiones leves.



V. Con posterioridad, durante el mes de diciembre de 2015 —producido por tanto el relevo en la Alcaldía de Madrid tras las elecciones de mayo de dicho año—, la familia desalojada consiguió, tras diversos intentos, ser recibida por la Alcaldesa de la ciudad, para hacerle llegar directamente su pretensión de revertir la titularidad del terreno expropiado. Por parte de las autoridades municipales se les explicó que la legislación vigente no permite devolverles la titularidad del terreno tras una expropiación que se produjo de manera legal y que no existe ningún instrumento jurídico para hacerlo. No obstante, la Alcaldesa anunció su intención de construir viviendas sociales en dicho terreno y de adjudicar a la familia expropiada tres de ellas en propiedad, comprometiéndose a estudiar formas de ayuda para la misma durante el tiempo que dure la construcción del nuevo edificio. Esta solución no fue aceptada por la familia, que ha seguido aspirando a la devolución del terreno y a la reconstrucción de la casa.

Cuestiones a analizar

- 1) Indique qué procedimiento expropiatorio se siguió en el supuesto. Señale también cuál es en el caso la *causa expropriandi*, cómo se produjo su declaración y si se trata de una causa de utilidad pública o de interés social.
- 2) Indique en qué momento procedimental se resolvió sobre la necesidad de ocupación y si se aplicaron al efecto las previsiones contenidas en los arts. 15 y ss. LEF.
- 3) Valore jurídicamente los argumentos esgrimidos por la familia para oponerse a la expropiación. Indique también cómo y cuándo pudo oponerse a la actua-

ción urbanística de la que trae causa la expropiación forzosa y a la inclusión de su vivienda en la misma. Valore asimismo en términos jurídicos la posición mantenida por el Ayuntamiento de Madrid.

- 4) Indique qué es el Jurado Territorial de Expropiación de Madrid al que se alude y dónde está regulado. Considere la cuestión de si, una vez fijado inicialmente el justiprecio en el año 2006, el Ayuntamiento pudo proceder al pago o consignación del mismo y a la ocupación del inmueble sin esperar a que se resolvieran los recursos frente al mismo. Y señale también si, tras la negativa de los propietarios a recibir el justiprecio, era necesario seguir el procedimiento administrativo de desahucio como paso previo al lanzamiento.
- 5) ¿Qué reglas de valoración del suelo y la edificación objeto de expropiación se aplicaron en el caso: las contenidas en la Ley del Suelo y Valoraciones de 1998 o las de la Ley de Suelo de 2007? ¿Qué edificabilidad debió tenerse en cuenta a estos efectos, la que tenía la finca antes de la revisión del Plan General del año 2004 o la resultante de la nueva ordenación que se trata de ejecutar mediante la expropiación? ¿Se contempla alguna compensación por el valor afectivo de la vivienda? ¿Debió incluirse también algún concepto indemnizatorio por gastos de traslado y mudanza?
- 6) ¿Considera ajustada a Derecho la actuación de la Policía? Señale dónde está prevista y regulada la autorización otorgada por el Juzgado de lo Contencioso-administrativo y qué función cumple. ¿Debió avisar previamente la Policía municipal a los moradores del momento en que iba a proceder al desalojo forzoso de la vivienda?
- 7) Razone sobre la naturaleza jurídica que tienen los terrenos expropiados tras su adquisición por el Ayuntamiento en virtud del destino que les corresponde de acuerdo con el planeamiento vigente. ¿Pueden ser objeto de enajenación? ¿Podrían ser adjudicados directamente a una empresa promotora para la construcción de nuevas viviendas?
- 8) Con respecto a la pretensión de la familia de que se le devuelva el terreno expropiado, ¿qué previsiones legales resultan de aplicación? Indique si, conforme a las mismas, hay algún supuesto en que procedería la reversión del suelo.