

I. ARTÍCULOS

ENSEÑAR DERECHO ROMANO, POSIBILIDAD Y MÉTODO¹

FRANCISCO CUENA BOY

cuenafj@unican.es

Crónica Jurídica Hispalense 13 • Págs. 37 a 48

Resumen: En este artículo se realiza una cruda aproximación al proceso de reforma de los estudios universitarios y a sus detestables resultados: deterioro de la enseñanza, menosprecio a estudiantes y profesores, etc. Todo ello desde la perspectiva de un profesor de derecho romano experimentado.

Palabras clave: «plan Bolonia», pedagogismo, irresponsabilidad política.

Astract: This article describes a crude approximation to the reform of university studies and their detestable results: deterioration of education, disregard for students and university lecturers. All from the perspective of an experienced professor of Roman Law.

Keywords: «Bologna Plan», pedagogism, political irresponsibility.

1) Me gusta mucho venir a Sevilla y lo he hecho ya unas cuantas veces con motivo de alguna actividad relacionada con esta Facultad y concretamente con el derecho romano y sus profesores. Me precio de ser amigo de ellos, en particular de Pepe Ribas y Alfonso Castro, así que al agradecimiento por la invitación que ha vuelto a traerme aquí se une la alegría de este nuevo encuentro. Alegría y agradecimiento que se explican también por la posibilidad que se me ofrece de hablar de un asunto sobre el que creo que tengo algo que decir pero por el que nunca antes se me había preguntado. No, al menos, en un contexto en el que me pueda explayar sin cortapisas y en el que mis razones, sean o no aceptadas, se escuchen con cierto respeto.

Mi tema es la enseñanza del derecho romano, posibilidad y método, y acaso por deformación profesional no sé introducirme en él sin hacer algo de historia. Por lo

1. Intervención del autor en las Jornadas de Metodología e Innovación Docente, Facultad de Derecho, Universidad de Sevilla, 28 de noviembre y 5 de diciembre de 2014.

demás, al hilo de esa historia, lo que pretendo es relatar una experiencia personal, la mía, por supuesto.

2) Muy poco antes de la puesta en funcionamiento del llamado «plan Bolonia», fui durante dos cursos largos Coordinador de Innovación Docente de mi Facultad. Mi tarea en ese puesto consistía básicamente en supervisar el desarrollo del «plan piloto» que nos debía ir preparando para lo que supuestamente traería la reforma, aunque lo cierto es que ésta hizo tabla rasa de cualquier experiencia anterior.

Debe tenerse en cuenta que en la Facultad de Santander teníamos todavía el añorado plan de estudios de 1953; por tanto, una Licenciatura de cinco años con asignaturas muy consolidadas cuyo carácter anual proporcionaba, a profesores y estudiantes, un espacio cómodo y holgado para ensayar cambios pequeños y medianos en relación a la docencia. Pero Bolonia iba a consistir en otra cosa completamente diferente.

A mí no me ha gustado nunca la gestión. Si acepté el puesto de Coordinador fue sólo por lealtad al Decano que me lo ofrecía y porque, ingenuo de mí, creí que, poniéndome al frente del proceso, podría influir en alguna medida en su dirección o frenar sus eventuales consecuencias perniciosas. Como digo, esta actitud que creo que se llama proactiva era completamente ingenua y no sirvió para nada de lo que he dicho.

Como Coordinador, pensé que era mi obligación, o que en todo caso no estaba mal, empaparme de la literatura pedagógica que proliferaba por aquellos años y a cuya adquisición dedicaba nuestra Biblioteca cuantiosos recursos económicos. Me dí a la tarea y leí unos cuantos libros y otros documentos hasta que me percaté de que se trataba, en conjunto, no de pedagogía sino de pedagogismo militante; de que el discurso que se desarrollaba en esos libros y en esos documentos era, en general, repetitivo y poco original además de intelectualmente confuso y deleznable desde el punto de vista de la calidad expositiva; y de que los impulsores de ese discurso eran casi todos, o así me lo pareció a mí, auténticos extraterrestres, o sea, gentes que parecían ignorar completamente la realidad y sus exigencias, aunque por otro lado estuvieran determinados a forzar la realidad y a prescindir de sus exigencias con tal de imponernos a todos su delirio. Espero que a día de hoy no se me note ya nada de aquellas lecturas.

3) Hablando de los estudios de derecho, desde el principio, en Alemania habían dicho aquello de «Bolonia no es para nosotros, es para los demás»; lo dijo en primer lugar la Ministra de Educación del Estado de Baviera y muy pronto hizo suyo el mensaje el Ministro federal; este rechazo se debía, entre otras razones, a que los alemanes no estaban dispuestos a acometer una reforma que habría descompuesto la articulación de la enseñanza del derecho con las profesiones jurídicas, articulación muy bien concebida en Alemania y de buenos resultados. En Italia, que tampoco es un país cualquiera si hablamos de derecho, habían hecho, los primeros y en apenas un curso académico, una reforma de ida y vuelta que, por debajo de las apariencias, dejaba las cosas sustancialmente igual que antes; no sé si fue intencionado o simplemente les salió así, pero lo importante es que los italianos han sabido conservar

lo esencial de la enseñanza del derecho pre-Bolonia. Y por lo que tengo entendido, en Francia se han limitado a maquillar las estructuras y los planes que tenían dejando básicamente intacto su anterior sistema; creo que a esto lo llaman los propios franceses hacer una «salsa boloñesa».

¿Y en España?, ¿hemos seguido en nuestro país el ejemplo de alguno de esos tres grandes modelos europeos o quizá hemos preferido seguir un camino propio y diferente?

4) En octubre de 2009 participé en mi pueblo (Saldaña, Palencia) en una mesa redonda sobre el «proceso de Bolonia» a la que asistían alumnos de bachillerato del IES de la localidad y algunos de sus profesores. La mesa la componíamos el Vicerrector del Campus de Palencia de la UVA, la Directora de la Escuela Universitaria de Magisterio de Palencia y yo mismo. Moderaba el presidente de la Asociación de Amigos de Saldaña.

Como cabía esperar (¿pero por qué razón en realidad?), las dos autoridades académicas presentes no hicieron más que elogiar el proceso de Bolonia, desplegando un discurso del que daban la impresión de estar convencidos hasta el punto de creer que era el único posible y que yo lo compartiría.

Por su parte, los asistentes tenían impresiones (más que ideas) muy poco precisas sobre el tema. Por ejemplo, creían a pies juntillas que Bolonia significaba la homologación *ipso iure* de los títulos universitarios, de tal modo que un graduado español en derecho podría, sin otros requisitos, sentar sus reales en cualquier sitio de Europa. Y debo decir que esta creencia errónea había sido inducida por el discurso público, me refiero a aquel discurso que por entonces copaba los medios de comunicación e impedía que se escucharan suficientemente las voces críticas.

El caso es que los asistentes se sorprendieron mucho cuando les aclaré que nada de homologación automática de títulos en toda Europa, sino, previsiblemente, como luego ha sucedido, mayor fragmentación del panorama universitario nacional. El Vicerrector y la Directora torcieron el gesto, pero mucho más cuando mencioné el más que seguro encarecimiento de los estudios (no como consecuencia de la crisis sino de la propia reforma universitaria, como uno de los propósitos de ésta), cuando me referí a esa estafalaria y vergonzosa justificación de la necesidad de la reforma consistente en que «los universitarios españoles saben demasiado» (como decía un titular del diario El Mundo de septiembre de aquel año), y cuando mencioné que las diplomaturas se iban a convertir por decreto en grados exactamente con los mismos mimbres. Esto último, por cierto, incomodó especialmente a la Directora de la Escuela Universitaria de Magisterio, pero supongo que ahora estará ya más contenta: su Centro se ha transformado en Facultad y su diplomatura en grado, con los mismos mimbres.

A la vista de lo anterior y sobre todo de esto último yo me pregunto, remedando el título de una película muy divertida de hace unos cuantos años, ¿por qué lo llaman sociedad del conocimiento si quieren decir sociedad de la ignorancia? Ahora bien, lo que está pasando en la Universidad española no tiene nada de divertido... más bien es una auténtica tragedia.

5) He mencionado el discurso público que acompañó y preparó la introducción de la reforma, presentándola como absolutamente moderna y deseable en unos términos que hacían pensar que cualquier oposición a ella era retrógrada e injustificable. Ya hemos visto que se trataba de un discurso propagandístico y engañoso, interesado en inducir en la ciudadanía percepciones equivocadas y en ocultar las dos consecuencias más inmediatas del desaguado que se estaba preparando: la devaluación de los estudios universitarios y el encarecimiento de los mismos.

Pero quiero recordar un dato más que habla bien a las claras de los límites, en términos de debate libre e igual (es decir, de debate democrático), de aquel discurso: cuando aún se estaba a tiempo de reconducir las cosas en un sentido razonable, un grupo de juristas de los más prestigiosos de nuestro país dio a conocer un manifiesto («Saquemos Derecho de Bolonia») en el que se decían las verdades que los que mandan querían ocultar a la opinión pública. Ese manifiesto lo firmaron, creo recordar, cerca de 1.500 profesores de derecho, yo entre ellos. ¿Recuerdan ustedes que tuviera el eco que sin duda merecía; quiero decir, que los argumentos que en él se utilizaban fueran debatidos, aunque al final se rechazaran? Yo no lo recuerdo, sino todo lo contrario: cubriendo mínimamente las formas, para que no se dijera que no había tenido su oportunidad, aquel manifiesto fue condenado rápidamente al silencio. Y la conclusión es clara a mí entender: sobre los estudios de derecho y sobre su reforma, no es a los juristas y a los profesores a quienes hay que preguntar, sino a los que mandan y a los representantes de los grandes intereses económicos (si es que cabe distinguir a los segundos de los primeros).

¿Qué tenemos al final? Un Grado en Derecho de cuatro años cuya estructura a duras penas coincide con la de los estudios de derecho de otros países europeos; un Grado en Derecho con planes de estudio diferentes en las distintas Facultades hasta el punto de dificultar el traslado de los estudiantes dentro del propio país; un Grado disminuido en su duración y en sus contenidos, avasallado y despreciado en su especificidad por la nefasta invención de los créditos transversales y por el pie forzado del inglés; un Grado que, desde el punto de vista de las salidas profesionales (recuérdese que la empleabilidad era una de las ideas-fuerza del proceso), deja a los egresados en condiciones mucho peores que la anterior Licenciatura y les obliga, en la mayoría de los casos, a cursar un Máster muy caro y tan discutible desde un enfoque universitario como pueda ser el Máster de acceso a la abogacía.

6) Otro punto que quiero destacar es el de lo que yo llamaría la «revolución pedagógica» que, como mercancía no declarada, se ha querido introducir en el vagón de la reforma. De una reforma que, en principio y según se proclamaba *coram populo*, no tenía ese objetivo, sino la creación de un EEES en el que se facilitara la movilidad de los estudiantes y los profesores y la comparabilidad de los títulos universitarios. Bueno, pues de esto nada o muy poco en realidad, acabo de recordar la dificultad que tienen los estudiantes para moverse de una Facultad española a otra. Y mucho, demasiado de lo otro, hasta el punto de que, de nuevo para los que mandan, la aspiración a que los estudiantes aprendan derecho, a que se formen como juristas, ya no es lo principal. En su lugar, lo más importante ahora es que todo (de la enseñanza a la evaluación) se haga *online* y que los jóvenes adquieran habilidades, competen-

cias y destrezas varias con el pretexto o con ocasión de estudiar derecho. Cuando en realidad, la organización de los planes de estudio y su desarrollo concreto apenas les dan la oportunidad de hacerlo con un mínimo de seriedad; piensen solamente en las actividades genéricamente prácticas que se les acumulan, semana a semana, desde el comienzo del curso. De modo y manera que mi conclusión es que lo que han querido y buscado de verdad los responsables de la reforma es aquello de que nuestros estudiantes aprendan... «lo que vale un peine».

De este nefasto pedagogismo que supongo ha de tener algún beneficiario, aunque yo no acierto a ver con claridad quién pueda ser, destaco un ejemplo macroscópico: el desprestigio de la llamada clase magistral. A lo largo de mis 33 años de profesor universitario, clases magistrales yo no habré dado más de dos o tres y eso en el caso de que alguien me atribuyera la condición de «maestro». Por ejemplo, la lección que pronuncié una vez en mi Facultad en la festividad de San Raimundo de Peñafort. Fuera de ocasiones como ésa, lo que yo hago a diario es algo mucho más humilde y con un sentido completamente diferente: dar clase a mis alumnos, o sea, explicarles la materia e intentar que la comprendan, poner ejemplos, plantear preguntas y responder a las que ellos me plantean; disipar prejuicios y corregir los errores más frecuentes, rectificar creencias vulgares acerca del derecho, precisar conceptos, sacar a la luz relaciones entre ellos, etc., etc. Esto lo hace tanto mejor un profesor cuanto más experimentado sea. Pues bien, curiosamente, la reforma ha expulsado de la Universidad a bastantes profesores de este tipo que han preferido la salida de la jubilación anticipada; sobre este fenómeno, que indica bien a las claras la gravedad de la situación, recomiendo la lectura del esclarecedor libro de Jordi Llovet, *Adiós a la Universidad* y del igualmente ilustrativo *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, editado por Jesús Hernández, Álvaro Delgado-Gal y Xavier Pericay. También se trata de obligar a los alumnos a hacer el esfuerzo de auparse hasta un cierto nivel intelectual, el que debiera ser propio de la enseñanza universitaria, y para ello la clase diaria sirve mucho más que el *power point* y los cursos virtuales. Pero han promovido la idea de que toda clase teórica es clase magistral, mezcla de retórica abstrusa y de altivez profesoral, inútil por lo tanto y enemigo a eliminar o, al menos, a reducir lo más posible. ¿Qué alternativa defienden para ella? Platillos ligeros y de fácil digestión adobados con mucha imagen y muy poco texto y colgados en el aula virtual; nada de libros, pues ya se sabe que los libros, aparte de ser signo de elitismo intelectual, muerden si se los abre en horizontal. Facilismo en suma, puesto que, a fin de cuentas, ya no importa que se aprenda nada de verdad.

7) Sin querer ni mucho menos generalizar, el tipo medio de alumno que nos llega dista mucho de estar en condiciones de sacar provecho de una enseñanza universitaria que merezca el nombre. Por lo menos, de la enseñanza del derecho, que es y seguirá siendo, *velis nolis*, una disciplina esencialmente literaria que no puede abordarse con solvencia sin el conocimiento de la lengua y sin un uso correcto de la misma, oralmente y por escrito. Las carencias que presentan en este terreno un gran número de alumnos son sencillamente desoladoras porque, además, las dificultades que muchos de ellos tienen a la hora de expresarse oralmente, de leer y de escribir son síntoma de una incapacidad para pensar (analizar, sintetizar, inferir y deducir, etc.) verdaderamente alarmante, todo ello con su correspondiente ingrediente de pereza;

esto último daría pie a decir algo sobre actitudes ante el estudio y ante la propia vida, pero habrá que dejarlo para otra ocasión. En general, nuestros alumnos saben transcribir un texto y copiar y pegar de internet: ¡gran logro! Pero no saben ni suelen estar dispuestos a apropiarse de él y a interpretarlo, a separar lo principal de lo accesorio, a relacionar unas ideas con otras, a construir un discurso propio y a exponerlo con orden en lenguaje aseado como mínimo. Y lo que es aún peor, muchos de ellos no saben que no saben hacer todo esto. Yo diría que alguien les ha engañado, engañando de paso a la sociedad en su conjunto.

Me pregunto qué y cuánto es capaz de aprender un individuo joven, bien alimentado y bien vestido, cuya única obligación es el estudio, entre los seis y los dieciocho años en nuestro país. ¿Ni siquiera el uso adecuado del idioma común y oficial? Si es así, apaga y vámonos: la pretensión de enseñar derecho romano (o civil, administrativo, fiscal, penal o lo que sea) a personas que se encuentran en estas condiciones es irreal y exagerada. ¡Ah, pero hemos quedado en que el objetivo ahora es otro!, y quizás debamos entender que la «adquisición de la competencia lingüística» (en el idioma propio) forma parte de él... En todo caso, persíganse esos objetivos si se quiere pero no a costa de sacrificar la enseñanza universitaria del derecho.

El problema que señalo existe, es inútil negarlo, pero los que mandan (también las Universidades) prefieren mirar hacia otro lado. Es más fácil rebajar la exigencia y ejercer presión sobre los profesores para mejorar las «tasas de éxito», entendiendo por éxito meramente el aprobado ramplón e inmerecido. Así es como llega a considerarse normal que un examen de Teoría del Derecho pueda hacerse en formato test o que un reglamento universitario de evaluaciones obligue al profesor a evacuar informe cuando entre las dos convocatorias ordinarias no aprueba al menos un 35%, no digo ya de los alumnos que se presentan a examen sino de los matriculados²: el profesor debe informar sobre las causas de esos resultados, que de antemano se entienden como una anomalía.

¿Y cuál es el resultado último de todo esto? Un exceso de graduados en derecho, la mayoría con formación por lo menos insuficiente. Lo cual, parece, le viene bien al estamento a cuyo servicio se ha puesto ahora todo, el de los intereses económicos, cuyo objetivo es disponer de abundante mano de obra ligeramente barnizada a la que pueda pagar menos cada vez. Pero de esta forma las expectativas personales de los estudiantes, las que pusieron en su paso por la Universidad, se ven muchas veces defraudadas y la sociedad consume muchos recursos sin alcanzar los rendimientos que debería obtener de ellos. La educación en general, y en particular la universitaria, está dejando de ser a marchas forzadas un motor de movilidad social y una escala de ascenso individual. Probablemente se está torciendo en lo contrario.

Entre paréntesis, también las familias (es decir, los ciudadanos) tienen su parte de culpa en esto que nos pasa. Ya decía en 1996 un experto de la OCDE (Christian Morrison) que «las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos,

2. Art. 50 del Reglamento de los procesos de evaluación en la Universidad de Cantabria para estudios adaptados al EEES.

pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza»³. Diagnóstico certero donde los haya, diría yo, y respaldado por lo que escribe un autor cuyo libro citaré al final de mi intervención: «Al estudiante universitario no le importa mucho entrever que la ciencia existe fuera de su esquelética experiencia personal, si sabe protestar en grupo por las elitistas pruebas de admisión, los injustos sistemas de evaluación que impiden una sólida instalación universitaria para todo el mundo, y los datos abstractos, especulativos y teóricos impartidos, que no son inmediatamente concretizables para el bienestar general»⁴.

8) Quiero decir ahora alguna cosa sobre la implementación de la reforma en cada Universidad; o sea, por lo que ahora nos concierne, en cada Facultad de Derecho. En tiempos del gobierno Zapatero, la Ministra de Educación Mercedes Cabrera, catedrática de universidad y, por lo que tengo entendido, historiadora competente, consideró innecesaria la fijación de unos mínimos comunes de los estudios universitarios en toda España: en concreto, prescindió de algo semejante al decreto de directrices comunes propias de cada titulación que venía existiendo con anterioridad y cuyo sentido y necesidad eran evidentes. Esto lo hizo una profesora universitaria metida a política, quizás más apreciable en la primera faceta que en la segunda, pero en cualquier caso dispuesta a hacer prevalecer ésta sobre aquélla. El actual Ministro de Educación, asimismo profesor universitario en sus ratos libres, no ha dado la más leve señal de tener a este respecto una idea diferente.

Habrà habido otros factores que yo desconozco o que no recuerdo en este momento (intuyo, por ejemplo, que las taifas autonómicas y las subtaifas universitarias también habrán tenido algo que ver en el asunto). El caso es que la autonomía universitaria, ese principio tan bonito sobre el papel y tan peligroso en su efectividad concreta, incrementada por la omisión ministerial que he dicho, dispuso de inmediato el escenario para que se diera en cada Centro la batalla por el plan de estudios. Esa batalla innoble y cainita por el crédito, por el crecimiento de la plantilla, por el *Lebensraum*; batalla con sólo unas pocas reglas que permitían resultados aberrantes con la única condición de caber dentro del corsé formal diseñado de antemano y uniforme para todos los estudios. Para no aburrir a la concurrencia, me limito a recordar lo que sucedió en mi Facultad: no se admitieron asignaturas de más de seis créditos ECTS (de seis había que saltar necesariamente a doce), se permitió que algunas materias se dividieran convenientemente para que pudieran conservar su patrimonio de créditos, hubo una (el derecho laboral) que se las arregló para incrementar ese patrimonio en un contexto general de disminución determinado por el paso de los cinco años de la Licenciatura a los cuatro del Grado y por la necesidad de hacer espacio a las transversales y al inglés (por cierto, ya que hablamos de derecho, ¿por qué no el francés, el italiano o el alemán?). Y lo peor de todo, a la vez que deliberábamos (es un decir) sobre el plan de estudios, la directora del Departamento de Derecho Privado y catedrática de derecho laboral maniobraba a espaldas de todos en el Rectorado para que algunas materias quedaran fuera del plan o, en el mejor de los casos, se

3. Cfr. L. ALEGRE y V. MORENO (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Hondarribia, 2009, p. 27.

4. *Vid. infra*, nt. 5.

contemplaran como meras optativas. De esas materias, una no formaba parte del citado Departamento pero sí otras dos: el derecho romano y la historia del derecho. Tengo que decir que no le faltó mucho a nuestra directora de Departamento para alcanzar su objetivo, que persiguió, insisto, a traición y en contra de los intereses de dos de las materias que supuestamente representaba. Quede aquí constancia del singular mérito contraído por la persona en cuestión. Y para que se entienda mejor la trascendencia de lo que estoy contando, adviértase que mi Facultad es una Facultad pequeña que no dispone de un gran número de profesores funcionarios de carrera, y que si la operación a la que me refiero hubiera tenido éxito, habría significado la exclusión de la docencia ordinaria de tres catedráticos de universidad y otros tantos profesores titulares.

9) Finalmente se aprobó el plan y recibió las bendiciones de ese nuevo Gran Hermano que es la ANECA. El derecho romano quedó como asignatura obligatoria ubicada en el primer cuatrimestre y con seis créditos ECTS (creo que aquí en esta Facultad tiene nueve; en Salamanca y en Valladolid, siete y medio). Empiezo a acercarme a la cuestión de la posibilidad de enseñar derecho romano y del método que se podría utilizar para hacerlo. No es necesario decir que ambos aspectos dependen, no sólo pero sí de modo ineludible, de las condiciones generales fijadas por el plan de estudios; sin ir más lejos, la posibilidad de enseñar derecho romano y la manera de hacerlo no serán los mismos en un plan que concibe la materia como asignatura anual y le atribuye doce créditos que en otro que la reduce a un cuatrimestre y a seis créditos ECTS. Como ya he dicho, la primera situación era la que teníamos en la Facultad de Santander hasta hace unos pocos años, así que la repercusión de la reforma sobre el asunto de la posibilidad es evidente. Por cierto, quizá alguno de los presentes pueda explicarme por qué un estudiante de derecho sevillano necesita cursar nueve créditos de derecho romano para formarse adecuadamente, un estudiante de Valladolid o Salamanca necesita siete y medio y a uno de Santander le bastan seis. Yo le agradecería esa explicación.

Tenemos pues seis créditos ECTS y un cuatrimestre que se parece a una centuria de la primera clase de los *comitia centuriata* de la República romana. Quiero decir que, así como esa centuria podía estar formada por un número de ciudadanos bastante inferior a 100, nuestro cuatrimestre tampoco se compone de cuatro meses y de los días y semanas correspondientes, sino de un número menor que generosamente se calcula en 16 semanas. En los horarios, el derecho romano dispone de cinco horas semanales de clase a lo largo de ese período, lo que hace un total de 80 horas. Este número, no obstante, no es el de las clases que reciben los alumnos sino el de las que da el profesor. El alumno recibe menos (60 horas, las que corresponden a los seis créditos ECTS), y las 20 restantes resultan de la división del grupo único de teoría en dos grupos de prácticas.

Queda dicho pues que la docencia se compone de clases teóricas y de clases prácticas. ¿En qué proporción? En Santander tenemos reglamentos casi para cualquier cosa y uno de ellos dispone que las clases teóricas no pueden superar el 60% de las actividades presenciales. Consecuencia: aquella proporción nos viene impuesta y el resultado de esta imposición, tal como se recoge en la Guía Docente de la asignatu-

ra, es que el alumno debe (debería) recibir 39 horas de clases teóricas y 21 de clases prácticas. Como he dicho, en el mejor de los casos el cuatrimestre dura 16 semanas; por lo tanto, los alumnos deberían tener cerca de una hora y media semanal de clases prácticas; o lo que es lo mismo, las prácticas deberían comenzar desde la primera semana del curso. O bien, si ustedes quieren, se podrían dar de corrido las 39 horas de clase teórica y después dar sólo clases prácticas. En todo caso, para cualquiera que sepa cómo son las cosas en primer curso y, sobre todo, en qué condiciones llegan a la Facultad la mayoría de los estudiantes, es evidente que la proporción entre teóricas y prácticas que impone nuestro reglamento es más bien una desproporción. Añádase que las cosas son iguales o muy parecidas en las demás asignaturas, de manera que los estudiantes se ven muy pronto agobiados por la necesidad de hacer semana por semana actividades prácticas (pequeñas *performances*) que no tienen tiempo de preparar con un mínimo de serenidad y de las que depende el 40% de su evaluación final. Los mejores de ellos se quejan una y otra vez de la falta de tiempo para estudiar en serio.

Yo no creo que esta organización se haga cargo de varias cosas esenciales que se hubieran debido tener en cuenta: 1) la especificidad de cada estudio, que reclamaría una relación distinta entre teoría y práctica, ya que no es lo mismo estudiar derecho que medicina o una ingeniería; sin embargo, el reglamento sí es el mismo para todos y parece que su única aspiración es la uniformidad; 2) de paso, se intenta imponer subrepticamente una determinada concepción de lo que deberían ser las clases o las actividades prácticas, también pasando por encima de la especificidad de cada estudio, y por supuesto se arrincona lo más posible la clase teórica; en el extremo, el reglamento permitiría, por ejemplo, la paradoja de enseñar filosofía pura a base de pura práctica y con un mínimo de teoría; 3) se atropella, creo yo, la libertad de cátedra, pues se le impide al profesor, que es el experto no sólo en la materia que enseña, sino en la manera de enseñarla, decidir la mejor forma de organizar su docencia; 4) y lo más importante: se desprecian las necesidades de la gran mayoría de los estudiantes, menesterosos en los planos intelectual y formativo, y no se les da el tiempo que necesitarían para ir superando poco a poco sus carencias.

Dado el panorama que he descrito, la posibilidad de enseñar derecho romano en la Facultad de Derecho de Santander me parece hoy por hoy bastante problemática. Las condiciones creadas no facilitan su enseñanza (ni la de tantas otras materias), de modo que la posibilidad de llevarla a cabo es ahora considerablemente más reducida que hace unos pocos años. A veces, en los momentos de más pesimismo, me pregunto incluso si esa posibilidad existe o si acaso la tarea que se supone que tengo que cumplir es poco menos que irrealizable. Pero no me queda más remedio que sobreponerme e intentar hacer lo que me dejan de forma cuando menos razonable. ¿Qué es lo que hago entonces? Pues pasar por el aro reglamentario intentando no perder del todo, no ya mi dignidad profesoral sino la dignidad de mi materia, e intentando guardar el debido respeto a mis estudiantes.

A éstos, el primer día de clase, les digo unas cuantas cosas importantes: que son todos mayores de edad y que cada uno debe saber qué razones le han traído a la Facultad de Derecho; que el derecho romano, según me indica la experiencia, es una materia difícil, quizá la más difícil de primer curso, pero que estarán de acuerdo

conmigo en que a la Universidad no se viene a aprender cosas fáciles (y aquí, ante la confusión mental que invade a los pedagogos y se ha empezado a extender también entre muchos profesores, quiero señalar que claridad y orden no equivalen a facilidad, y que los asuntos complejos deben, sí, exponerse de forma clara y ordenada, pero sin sacrificio de su complejidad); que la única herramienta indispensable para estudiar y aprender derecho romano (o derecho en general) es el lenguaje, y que el objetivo se hace muy difícil de alcanzar si no se domina suficientemente esa herramienta; que las potencias del alma, según la denominación clásica, válida también para aquellos que no están seguros de si tienen alma o no, son tres: entendimiento, memoria y voluntad; aunque yo se las presento en otro orden: voluntad, entendimiento y memoria; supongo que no necesito glosar el sentido de esta indicación. Y les digo muchas cosas más, de carácter instrumental, que estarán en la mente de todos ustedes. Ese primer día de clase me siento como si fuera un pequeño dios y mi discurso fuera palabra revelada: con esa atención me escuchan mis alumnos (sobre todo los nuevos, claro). Desde el día siguiente, el mensaje de la revelación empezará a ser desoído por la mayoría, pero ésa es ya otra cuestión.

Y así empiezan las clases, sólo teóricas durante las primeras tres semanas y con una práctica semanal desde la cuarta. Al final, terminada la explicación teórica de la materia, suelen quedar unos cuantos días que utilizamos para hacer más prácticas y aproximarnos así al número reglamentario. Ya he dicho que ese número es de 21 horas de clases prácticas, yo alcanzo a hacer 16 y puedo presumir de ser uno de los profesores de mi Facultad que más se acerca a la cifra teóricamente prescrita. Lo cual, por cierto, no deja de suscitar alguna queja de los estudiantes cuando rellenan sus encuestas al final del cuatrimestre porque, dicen, hacemos demasiadas prácticas. Será que en otras asignaturas hacen aún menos; en todo caso, entiendo que las quejas no son contra mí sino contra el reglamento que se entromete en estas cuestiones y que yo trato de cumplir, porque creo que es mi obligación, en la mayor medida posible.

Por si alguien se lo pregunta, mis prácticas son las de toda la vida: un texto (de las XII Tablas, del Digesto, etc.) y unas preguntas a propósito de lo que en él se dice, una relación de fuentes que hay que identificar y comentar mínimamente; unas fórmulas procesales para analizar. En los dos últimos años he podido ver libros de prácticas que se dicen adaptados al EEES y a los nuevos planes de estudio y que incluyen ejercicios del tipo de los que yo hacía hace muchos años en el colegio donde cursé la educación primaria; por ejemplo, dos columnas paralelas de conceptos para relacionar los de la primera con los de la segunda trazando una línea que los una por parejas; o frases en las que se dejan espacios en blanco para que el estudiante universitario —el estudiante universitario— los rellene con la palabra adecuada. Ni mis alumnos ni yo hemos caído tan bajo todavía.

La asistencia y la participación en las prácticas es la vía para conseguir un 40% de la calificación final. En consecuencia, controlo la asistencia y tomo nota de las intervenciones y de su mayor o menor acierto. Además, tres veces a lo largo del cuatrimestre, pero sin previo aviso, recojo la práctica de esa semana (que los alumnos presentes en el aula me deben entregar en un solo folio manuscrito), la corrijo, tomo nota de las calificaciones y se la devuelvo a los estudiantes para que vayan calibrándome y calibrándose a sí mismos. Las prácticas no son recuperables.

❏ No cuelgo nada en el aula virtual porque no me parece necesario; en realidad me parece contraproducente y no es que me falte del todo la experiencia a este respecto. No encargo trabajos en grupo, lo hice en el pasado y el resultado no fue satisfactorio. No indico un libro de texto en particular de manera que alguien pueda creer que es el texto «oficial». En la Guía Docente consigno una bibliografía mínima y luego, el primer día de clase, advierto a los estudiantes de la necesidad de utilizar dos libros al menos, uno para la parte de derecho público y fuentes del derecho romano y otro para las instituciones de derecho privado. Pero también les señalo que, fuera de esa bibliografía, hay muchos otros manuales que les pueden servir también, y que me niego a recomendar ninguno si el alumno que me pide consejo no ha hecho antes el ejercicio de ir a la Biblioteca de la Facultad y comparar dos o tres de los que allí se encuentran. Advierto contra el uso acrítico de los apuntes, en especial de los apuntes traslaticios, y trato de hacerles entender el único significado legítimo de la expresión «apuntes». De todos modos, ésta es quizá la parte de la «palabra revelada» que menos eco y adhesión cosecha, de tal modo que no es infrecuente el caso del alumno que viene a revisar su examen, evidentemente porque ha suspendido, y cuando le pregunto de dónde ha sacado algún disparate se justifica diciendo que eso «está en los apuntes». A lo cual yo le repregunto: ¿y quién ha escrito esos apuntes? El resto se lo pueden imaginar ustedes.

Mi programa, jibarizado como está por mor de las circunstancias que he venido relatando, intenta, sin embargo, recoger lo esencial de la materia con las dos partes que he mencionado antes: derecho público y fuentes e instituciones de derecho privado. No me da tiempo a explicarlo en su totalidad; concretamente, me salto lo relativo a la administración civil, militar y financiera y al derecho penal (en conjunto, una cuarta parte del programa). Pero no exijo a los estudiantes que preparen esas cuestiones por su cuenta; simplemente, todo eso no es materia de examen o, más en general, de evaluación. El resto del programa lo explico religiosamente y puedo asegurar que no con excesiva rapidez; por ejemplo, en cada clase teórica hay siempre tiempo para preguntar y contestar preguntas, lo cual es un recurso didáctico de eficacia incomparable. Sin revelar completamente mis arcanos, cosa que por lo demás de muy poco les serviría a mis alumnos, si diré que he logrado pasar de la asignatura anual de 12 créditos que tenía en la Licenciatura a este «romanillo» del Grado con ayuda de un texto italiano muy breve, muy sintético y, en lo que cabe, muy completo. Desde el curso siguiente a aquel en que empezó a funcionar el nuevo plan de estudios, circulan por ahí unos evangelios inevitablemente apócrifos que supuestamente recogen el contenido de mis explicaciones teóricas. Asímbrense y háganlo, cada uno como prefiera, en el sentido de la poquedad o en el del exceso: son 53 folios transcritos con el ordenador y con los parámetros tipográficos usuales.

Por último, el 60% de la evaluación de cada alumno procede del examen final escrito. En él hago seis preguntas, dos «largas» o a desarrollar (suelen ser epígrafes del programa de la asignatura) y cuatro «cortas» que se pueden contestar en no más de seis líneas. El examen dura una hora y media y el papel está limitado a un pliego (unos dos folios).

En el examen, como en general en todas las actividades y expresiones del alumno, doy una importancia capital al tema del lenguaje, necesidad que no dejará nunca de

sorprenderme porque, dado que se trata de estudiantes universitarios, esto es algo que deberíamos poder dar por descontado. Por desgracia no es así en absoluto. Y no es esto una obsesión mía: hace unas cuantas semanas, respondiendo a una encuesta periodística sobre los problemas de la educación en España, Gabriel Albiac, catedrático de filosofía de la Complutense, deploraba el «analfabetismo universal y satisfecho». Y añadía: «nuestros estudiantes no saben ya leer. Pueden juntar las letras. Pueden recorrer –con ayuda digital– lotes de páginas obligadas. No leen... No se sabe leer. Y no se sabe que no se sabe. Parar esa castración de la inteligencia, es prioritario». Sin duda debería ser esto prioritario, y lo sería sin duda si los que mandan tuvieran genuino interés en la mejora de la educación. Pero yo me temo que están más atentos a otras cosas y más pendientes de otros intereses.

10) Termino con algunas citas. Sea la primera una literal del gran comparatista Leontin Jean Constantinesco, que decía esto en el primer tomo, página 246, de su *Tratado de derecho comparado*, traducido y publicado en Madrid en 1981: «Muchas de las reformas de estudios jurídicos realizadas en varios países en estos años parecen concebidas por hombres que probablemente han tenido más éxito en la vida política que en la científica y quizás por eso tales reformas no han sido felices». La segunda, en la misma dirección, la tomo del libro *Los charlatanes de la nueva pedagogía*, del canadiense Lucien Morin, Barcelona, 1975, cuya cita quedaba antes pendiente: «Al ignorar el valor del juicio, de la ciencia o de los simples principios naturales del aprendizaje intelectual, la universidad opiniómana prefiere hacer caso a los burócratas, tecnócratas y administradores, profesores fracasados en su mayoría»⁵. Me parece que en eso estamos.

La última cita es más que eso una paráfrasis de Ken Bein, autor de un libro premiado (*Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2ª ed., Valencia, 2007) que es de lo muy poco que me parece aprovechable de aquella literatura pedagógica a cuya lectura me dí hace algunos años. El libro en cuestión abunda en ideas sugestivas, pero fíjense ustedes, la tesis central es que los mejores profesores universitarios no encajan todos en un modelo determinado; que se puede ser de los mejores empleando casi cualquier método, incluidos los más tradicionales, y que la calidad y la eficacia de la enseñanza universitaria no dependen de ortopedias tecnológicas y burocráticas sino de las cualidades personales del profesor y de la pasión que pone en la enseñanza. No digo que sea esto un gran descubrimiento, pero en los oscuros tiempos que vivimos, me reconforta verlo en letras de molde y en un libro, además, premiado.

Muchas gracias por su atención.

5. Esta cita en p. 171; la anterior, en p. 76.