

# La enseñanza del Derecho según la “Institución Libre de Enseñanza”

*Legal education according to the “Institución Libre de Enseñanza”*

**Santiago Cavanillas Múgica**  
Catedrático de Derecho Civil  
Universidad de las Islas Baleares  
E-mail: [s.cavanillas@uib.es](mailto:s.cavanillas@uib.es)

## Resumen

A finales del siglo XIX, la Institución Libre de la Enseñanza introdujo nuevos conceptos sobre enseñanza, en general, y sobre enseñanza universitaria, en particular. Mientras que, pasado el silencio obligado del franquismo, estos conceptos mantienen parte de su vigencia en el campo de la pedagogía general, se encuentran más olvidados en la docencia universitaria. Examinamos aquí las ideas y experiencias “institucionistas” en el campo de la enseñanza de Derecho para parangonarlas con las propias del llamado “proceso de Bolonia”, con el que –concluimos- guardan gran semejanza en los medios y solamente parcial similitud en cuanto a los fines de la enseñanza universitaria.

## Palabras clave

Universidad, enseñanza universitaria, Institución Libre de Enseñanza, proceso de Bolonia, formación de juristas

## **Abstract**

At the end of the XIX century, the "Institución Libre de Enseñanza" introduced new concepts on education, in general, and on Higher Education, in particular. While, once the forced silence of francoism was over, these concepts are still somewhat alive in general pedagogy, they have fallen into oblivion in Higher Education. We study here the ideas and practice of the "Institución Libre de Enseñanza" in the legal field in order to compare and contrast them with those of the named Bologna process, with which we conclude they are very alike in the means but only partially similar in the ends of Higher Education.

## **Key words**

University, Higher Education, Institución Libre de Enseñanza, Bologna process, legal education.

## La enseñanza del Derecho según la “Institución Libre de Enseñanza”

### *Legal education according to the “Institución Libre de Enseñanza”*

#### 1. Interés actual

A finales del siglo XIX las Facultades de Derecho fueron protagonistas y precursoras de un movimiento de renovación pedagógica –el de la llamada “Institución Libre de Enseñanza” (en adelante, ILE)– cuya influencia, en los niveles no universitarios, llega hasta nuestros días. En cambio, sus propuestas orientadas a la enseñanza universitaria y, en concreto, a la enseñanza del Derecho, han tenido un eco muy amortiguado en la parte central del siglo XX. Recién iniciado el siglo XXI, el llamado “proceso de Bolonia” ha introducido en nuestras Facultades –de forma esencialmente exógena, todo hay que decirlo– el debate de las relaciones entre pedagogía y Derecho, debate que se ha movido, en su mayor parte, entre la virulencia de movimientos populares salvíficos y una cansina y huera burocracia, entre mensajes apocalípticos y vana nomenclatura. Buen momento para visitar a quienes, hace un siglo, reflexionaron y debatieron sobre cómo debía ser la enseñanza del Derecho.

#### 2. La pedagogía española nació en las Facultades de Derecho

En tiempos en que la relación entre pedagogos y profesores de Derecho es tan intensa como tensa, no viene mal recordar que en España la disciplina universitaria de la pedagogía –entendida como ciencia de la educación– se forjó, a partir del germen de la ILE, en las Facultades de Derecho. Es verdad que la ILE nació de una circunstancia que afectaba especialmente a estas Facultades –las limitaciones impuestas por el ministro Orovio a la libertad de cátedra y la expulsión de varios catedráticos de Derecho–; y es verdad que las Facultades de Derecho ostentaban en aquel entonces el papel protagonista entre las Facultades universitarias (HERNÁNDEZ DÍAZ, 1997, 30). Pero no deja de ser llamativo que siete de los diez miembros fundadores de la ILE fueran profesores de Derecho y que ya desde su fundación asumieran que su marco de actuación no se limitaba a la enseñanza universitaria; y que fuera un catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional, Francisco Giner de los Ríos, quien lideró la ILE y dirigió las primeras publicaciones e investigaciones sobre lo que podríamos considerar la pedagogía moderna, incluyendo la formación del titular de la primera cátedra de Pedagogía, creada en

1905 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad central<sup>1</sup>: Bartolomé Cossío, su discípulo más directo. Incluso llama la atención que, entre los más destacados "institucionistas" de segunda generación, ya con un sesgo pedagógico más pronunciado, se cuenten algunos licenciados en Derecho, como Guillem Cifre de Colonya o Alberto Jiménez Fraud. Además y para terminar, en esta segunda mitad del XIX, ilustres catedráticos de Derecho, además del propio Giner de los Ríos, dedicaron parte de sus energías a reflexionar y escribir sobre la enseñanza no universitaria, como, entre otros, Laureano Aguilera<sup>2</sup>, Segismundo Moret<sup>3</sup>, Rafael María de Labra<sup>4</sup>, José Castillejo<sup>5</sup> y Adolfo Posada<sup>6</sup>.

### 3. "Institucionistas" que se han ocupado de la teoría y práctica de la enseñanza del Derecho

Lógicamente, fueron los miembros de la ILE de profesión jurídica quienes se pronunciaron sobre la enseñanza del Derecho y quienes intentaron aplicar en su docencia universitaria los principios "institucionistas". Además de dos precursores como Francisco Giner de los Ríos y Gumersindo de Azcárate<sup>7</sup>, se han ocupado de la enseñanza del Derecho o han dejado testimonio de la aplicación práctica de la metodología "institucionista" catedráticos como Pedro Dorado Montero (Derecho

<sup>1</sup> La primera Facultad de Pedagogía (en realidad, Sección, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras) se creó en 1932.

<sup>2</sup> Catedrático de Economía Política, Derecho Político y Legislación Mercantil, escribió antes de acceder a la cátedra un extenso *Manual completo de enseñanza simultánea, mútua y mista o instrucciones para la fundación y dirección de las escuelas primarias elementales y superiores*, Madrid, 1841.

<sup>3</sup> Catedrático de Economía Política, ministro, presidente del Gobierno y del Congreso, vio publicada una conferencia titulada *Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos* (1869) de la que no me quiero privar de transcribir estos párrafos, que reflejan perfectamente el espíritu "institucionista": "Yo he visto casi con miedo, casi con terror, que el carácter general de la educación en España es prescindir de toda la energía individual, es olvidar al niño, es prescindir de sus inclinaciones naturales, es obligarle á vivir dentro de un molde de hierro. Toda originalidad, toda espontaneidad se persigue, se critica, se ahoga; es preciso que el niño copie nuestro pequeño imperfecto modelo, ó se vea hostigado y perseguido, teniendo al fin que sucumbir, ó desarrollarse bajo una forma violenta y hostil á todo. Parece que nuestro ideal es tener buenos y tranquilos muchachos, y así lo que se consigue es tener imitadores, pero no creadores; copiantes pero no artistas. Huid de esto por el amor á vuestros hijos; sorprended sus aspiraciones, guiadlas, no las contrariéis: lo único bueno que produce el hombre es lo que brota de su interior; la única alegría verdadera es la de realizar sus propias aspiraciones".

<sup>4</sup> Abogado y político, no llegó a ocupar la cátedra que había ganado en la Universidad por maniobras políticas debidas, entre otras causas, a su postura abolicionista de la esclavitud. Fue responsable de la Cátedra de Derecho internacional de la ILE. Entre sus obras sobre enseñanza no universitaria pueden mencionarse *La Enseñanza primaria por el Estado. Discurso pronunciado en la sesión celebrada por el Congreso de los Diputados el 18 de mayo de 1895*, Tipografía de Alfredo Alonso, Madrid 1895 o *La educación popular: estudio de política pedagógica*, Tipografía Sindicato de Publicidad, Madrid, 1911.

<sup>5</sup> Catedrático de Derecho Romano, secretario de la Junta para la Ampliación de Estudios, fue un abanderado de las reformas educativas propugnadas por los "institucionistas".

<sup>6</sup> *Ideas pedagógicas modernas*, ed. Librería de Victoriano Suárez, Madrid, 1892.

<sup>7</sup> Inicialmente catedrático de Economía Política y Estadística, lo es posteriormente de Historia General del Derecho Español, Instituciones del Derecho Privado y Legislación Comparada, siempre en la Universidad Central de Madrid. Sobre la labor jurídica de Gumersindo de Azcárate, entre cuyos méritos se cuenta el de ser el autor de la ley homónima sobre la represión de la usura, VATTIER FUENZALIDA, 1988. Con una perspectiva más amplia, CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005.

Penal), Eduardo Soler Pérez (Derecho Político) o Luis Jiménez de Asúa (Derecho Penal)<sup>8</sup>.

Mención especial merece el llamado "grupo de Oviedo", constituido en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo a caballo entre los dos siglos<sup>9</sup>, del que formaron parte, entre otros, los catedráticos Leopoldo Alas ("Clarín") (Derecho Romano y luego Derecho Natural), Adolfo Álvarez Buylla (Economía Política y Hacienda Pública), Aniceto Sela (Derecho Internacional), Adolfo Posada<sup>10</sup> (Derecho Político), Félix de Aramburu (Derecho Penal), Félix Canella (Derecho Civil), Rogelio Jove y Bravo (Derecho Administrativo) y, con una menor participación en cuanto a la enseñanza del Derecho, Melquiades Álvarez (Derecho Romano) y Rafael Altamira (Historia del Derecho).

#### 4. La misión de la enseñanza universitaria

Para GINER DE LOS RÍOS (1902), la reforma de las universidades españolas debería basarse en "reservar el primer lugar a la función propiamente científica" y "relegar la preparación para los títulos cada vez a más secundario lugar, sea desarrollando en todas sus consecuencias el sistema alemán de los exámenes de Estado, y dejando confiada la preparación para éstos al trabajo personal y privado de los candidatos sobre una base sólida, aunque elemental (en la cantidad), de estudios científicos; sea organizando escuelas para el aprendizaje, no meramente empírico (como el clásico inglés casi lo es todavía), sino teórico y práctico, científico y manual, en combinación con las de las respectivas profesiones, tribunales, hospitales, notarías, oficinas, talleres, escritorios, campos, fábricas, etc.". De ahí la inclinación de GINER DE LOS RÍOS (1902) por el modelo "humdoldtiano" de la universidad alemana, a la que considera una "institución científica", frente a la inglesa ("educativa", en el sentido de ocuparse de una formación completa de los estudiantes como personas) o la latina (profesional). Una combinación del cientifismo alemán y el humanismo inglés constituye, para los institucionistas, el mejor modelo<sup>11</sup>.

#### 5. La evaluación: crítica de los exámenes

En la época que nos ocupa (último cuarto del XIX y primero del XX), los estudiantes eran evaluados exclusivamente mediante los exámenes finales de asignatura, memorísticos, orales y públicos, "cargados de liturgia y ferocidad" (HERNÁNDEZ DÍAZ, 1997, 31)<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Sobre la práctica docente de Jiménez de Asúa, URBINA, 1988, 329.

<sup>9</sup> SANTOS GONZÁLEZ (2002, 20), data la vida del grupo de Oviedo entre 1883 y 1910.

<sup>10</sup> Su nombre era, en realidad, Adolfo González-Posada y Biesca.

<sup>11</sup> Deberíamos –piensa Azcárate (Cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 101)– adoptar el modelo de los sajones y abandonar el de los latinos: "los primeros van a los centros a aprender, para saber, y en Francia y en España para tener el maldito título, que viene a ser una letra a cobrar a largo plazo del Estado". En relación a las profesiones jurídicas, afirma POSADA (1889, 119) que "pensar en que la Universidad prepare para el ejercicio práctico de todas esas profesiones, es desnaturalizar su misión".

<sup>12</sup> El porcentaje de éxito en los exámenes, sin embargo, era bastante alto, superior al 75%; cuestión distinta es que la cifra de estudiantes que no se presentaban y/o que abandonaban la carrera fuera muy alta (para la Facultad de Derecho de Valencia, BLASCO GIL, 2000, 166).

Los "institucionistas" se pronuncian con dureza<sup>13</sup> contra los exámenes, hasta el punto de que GINERO DE LOS RÍOS (1902) llega a afirmar que la desafortunada pobreza y atonía de la universidad española se debe, en grandísima parte, al examen, "que todo lo pervierte y lo pudre"<sup>14</sup>.

En primer lugar, piensan que ese tipo de examen no permite calibrar el verdadero saber de los estudiantes<sup>15</sup>; hoy diríamos que es una forma de evaluación que no permite medir las competencias del estudiante. Los "institucionistas" los tildan de "exámenes de memoria", que no revelan "ni ciencia ni conocimiento" (AZCÁRATE, cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 101; parecido, POSADA, 1889, 123). Como dice expresivamente el propio Azcárate (cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 101), "si me sientan a mí y me examinan de esa forma, me podrían suspender, porque ¡yo que me he de acordar, por ejemplo, de aquella lección que expliqué en el mes de noviembre, más que en lo esencial!".

Además, los efectos perniciosos del modelo tradicional de examen no se reducen al campo cognitivo; el examen pervierte al estudiante<sup>16</sup>: "pone en grave peligro su moralidad en el alumno por la servil complacencia que todo examen incita de suyo, y más en las condiciones en que aquí se celebra" (GINER DE LOS RÍOS, 1902).

Finalmente, la existencia de los exámenes, que "sostiene en el alumno el temor al juez, de quien puede depender la prolongación de su carrera,... perturba las relaciones personales de maestro y discípulo, que versan sobre el trabajo y el estudio, y son, por tanto, de solidaridad y de cooperación, mezclándoles un elemento de

<sup>13</sup> "La crítica, no del estúpido examen anual y por asignaturas, sino en general, es decir, de *todo* examen, como de toda oposición y ejercicio análogo, ha sido hecha de mano maestra por los hombres más competentes en todo el mundo civilizado: pedagogos, moralistas, sociólogos, políticos, filósofos, psicólogos, higienistas. Su causa, perdida irrevocablemente, se sostiene aún, como es natural, por el peso de una tradición secular..." (GINER DE LOS RÍOS, 1902). "O educación o examen", titula el mismo GINER DE LOS RÍOS uno de sus artículos, incluidos en *Cuestiones contemporáneas*, 1897.

<sup>14</sup> En la misma línea se pronuncia POSADA, 1889, p. 116: "El mecanismo de la enseñanza se mueve todo obedeciendo al impulso de los exámenes. Los libros de texto, completos, las explicaciones con arreglo a un programa de lecciones diarias, la importancia de la memoria y de la facilidad de palabra para alcanzar laudes académicas, la tendencia a reducir la sabiduría de las universidades a definiciones concretas, a enumeraciones ordenadas y a clasificaciones poco menos que invariables, todo tiene una íntima relación de dependencia con el trámite indicado".

<sup>15</sup> "El fin de la enseñanza no era y no podrá ser, mientras impere el examen, estudiar para saber; bajo este sistema estudiar es y será el medio para vencer en el examen —dice POSADA en sus memorias (1883, 80) —. "Y esto —añade— en el mejor de los supuestos: porque como lo esencial para hacer la carrera es saltar el obstáculo examen cabe sustituir el saber, v. g., por la recomendación, o bailándole el agua al examinador, o conquista su benevolencia, o bien con cualquier ... trato ilícito —que de todo se hizo alrededor de los exámenes".

En la novela *La casa de la Troya*, escrita por Alejandro PÉREZ LUGIN, en 1915 y residenciada en Santiago, se recoge la *boutade* de un chusco profesor de Derecho, que recoge perfectamente el malestar "institucionista": "Yo, entre un alumno que venga a examinarse y se quede callado, y otro que me diga muy bien, muy bien el libro de texto, doy sobresaliente a aquél y suspendo a éste (...) porque el que no ha estudiado *eso* está en disposición de aprender la asignatura cuando quiera, mientras que el otro se ha metido en la cabeza una de broza jurídica que le imposibilita para saber 'Mercantil' en todos los días de su vida" (p. 30).

<sup>16</sup> POSADA, incluso, se hace eco de una opinión médica que atribuye a los exámenes la causación de perturbaciones mentales (1889, 117).

reserva y aun de hostilidad" (GINER DE LOS RÍOS, 1902). Es, dice GINER DE LOS RÍOS (1902), "una especie de duelo a muerte (académica) entre el juez y el reo, ambos a la antigua, que nunca se parecen menos a un maestro y un discípulo".

Frente al examen tradicional, los "institucionistas" proponen diversas alternativas, que expondré de menor a mayor radicalidad.

La primera y más sencilla es sustituir los exámenes orales y solemnes, que favorecen la simple memorización, por exámenes escritos (AZCÁRATE, cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 102).

La segunda alternativa consiste en sustituir los exámenes de asignatura por un solo examen de grado (POSADA, 1889, 123).

La tercera alternativa no nos puede sorprender: "supresión de los exámenes y grados anuales de fin de curso y sus asignaturas, sustituidos por el trabajo del alumno durante el curso entero" (GINER DE LOS RÍOS, 1902); en terminología de nuestros días, la evaluación continua.

La cuarta alternativa consiste en desdoblarse las funciones de enseñar y examinar, orientando a lo primero la actividad de la Universidad y creando en paralelo un cuerpo de examinadores independientes (AZCÁRATE, cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 98).

La quinta y última pone en evidencia el idealismo que caracteriza a los "institucionistas": desconectemos los títulos universitarios del acceso a las profesiones y despréndase la Universidad de la función de examinar y acreditar para concentrarse en la de enseñar, en la de educar científicamente a los estudiantes; "hay que acabar con el sistema", arengaba AZCÁRATE (cit. en CAPELLÁN DE MIGUEL, 2005, 101).

## 6. El método lectivo

GINER DE LOS RÍOS (1902) identifica en la universidad de su tiempo hasta seis formas de dar las clases: "1, la lección tomada de memoria con el libro de texto delante; 2, la explicación de ese mismo texto, combinada con preguntas a los discípulos; 3, la lección, sin texto, debidamente preparada, sobre libros; 4, la exposición, en forma de una verdadera investigación personal sobre las cosas y acompañada o no de diálogo con los alumnos; 5, el trabajo en común con ellos, como puede hacerse, verbigracia, en un laboratorio; 6, la mera dirección del que éstos preparan y realizan por sí, individual o colectivamente, condensándose, a veces, sus resultados en notas y aun memorias propiamente tales"; de entre estos métodos, reconoce con pesar, "dominan los números 2 y 3; el 1, 4, 5 y 6 son, según este mismo orden, menos frecuentes". La apuesta "institucionista" consiste en invertir este orden, mediante la "adopción de métodos realistas que exciten la actividad personal del alumno" y la

“subdivisión de las clases numerosas<sup>17</sup> para el trabajo científico y la comunicación constante con el profesor” (GINER DE LOS RÍOS, 1902).

Probablemente fue la Facultad de Derecho de Oviedo, con grupos de treinta o cuarenta alumnos, el mejor laboratorio del método lectivo propugnado, puesto allí en práctica por el “grupo de Oviedo”. POSADA (1983, 80) nos describe cómo eran las clases en la pequeña Facultad ovetense: “ninguno de los profesores –me refiero a los que desempeñaban con normalidad la clase, no a los más o menos volanderos o distraídos– ninguno, digo, limitaba su labor a explicar la lección del día y señalar la del siguiente: unos hacían preguntas sobre lo tratado, otros explicaban con ocasión de las preguntas, alguno hacía de la clase diálogo, encargaba trabajo a los alumnos...”. En otro lugar (POSADA, 1892, 302), añade que “también se sigue con frecuencia en algunas (cátedras) el sistema de ejercicios prácticos, procurando interesar al alumno en el trabajo personal y directo. Á este fin escriben los alumnos disertaciones que luego son objeto de discusión y crítica en la cátedra; redactan ellos mismos *diarios de clase*, el programa de exámenes y exposición de obras, verificándose excursiones en la cátedra de Economía Política, para visitar centros industriales”<sup>18</sup>. Parecidas descripciones nos ofrecen otros miembros del grupo<sup>19</sup>.

Naturalmente, consideran imprescindible para operar esta innovación docente que los grupos sean reducidos (en torno a cincuenta alumnos), sea mediante la división

<sup>17</sup> Pese a que el número total de estudiantes universitarios en el último cuarto del XIX y primero del XX era muy reducido (entre 15 y 25 mil, redondeando la cifra, de los que aproximadamente un tercio eran estudiantes de Derecho; más datos en BLASCO GIL, 2000, 147), la masificación ya se hacía presente.

<sup>18</sup> Más detalles sobre la metodología docente del “grupo de Oviedo” en VV. AA., 1902, 210.

<sup>19</sup> JOVE Y BRAVO detalla así su forma de explicar el Derecho Administrativo en 1902 (TOLIVAR ALAS, 2010, 434):

“Empiezo la clase pidiendo a un alumno que exponga la materia comprendida en la lección del día, tal como él la ha entendido, y le auxilio con mis observaciones, corrigiendo los errores que formula por medio de una demostración lo más clara posible, ampliando en los detalles o en el conjunto de las partes de la lección que explica, dirigiéndole en la marcha de su razonamiento, apoyando las conclusiones con la cita de autoridades, procurando, durante todo el tiempo, llevarle del conocimiento vulgar al científico. De esta manera el trabajo de investigación lo hacemos juntos, el profesor y el alumno. Como provoco también la intervención de otros alumnos de esta labor, con preguntas o petición de antecedentes, creo conseguir de los tres o cuatro que cada día trabajan conmigo, un esfuerzo de atención mayor que cuando se limitan a escuchar mis conferencias; trabajo que se extiende a la mayor parte de los demás alumnos, pues, ignorando estos en cual momento les haré intervenir en nuestra labor, la siguen con cuidado, para que no les sorprenda una pregunta inesperada. Cuando un alumno que expone la lección comete un error de determinado carácter, llamo la atención de alguno de sus compañeros más distinguidos como inteligentes o estudiosos, para que lo rectifique; porque juzgo muy eficaz, en algún momento, que el alumno expositor de la lección pueda observar la forma en que discurren sus compañeros y su profesor, para elegir la mejor que se preste a la expresión de su pensamiento en la cuestión tratada por él. Cuando me repite al pie de la letra definiciones o conceptos de cualquier tratado, le exijo la explicación del concepto o de la definición para asegurarme de que los comprende y prefiero suspender la lección hasta convencerme de que el alumno ha podido formar idea, más o menos completa, de cuanto el tratadista ha querido decir.

Por último, en la forma que de momento me ocurre, corrijo, en cuanto es posible, las faltas de dicción, de gramática, de lógica, etc., que los alumnos cometen y, cuando han pasado quince o veinte días trabajando con asiduidad, dedico un día a conversar con ellos sobre lo que llevamos estudiado, lo que nos falta, plan de trabajo, de repasos, etc.”.



de los grupos, sean mediante la introducción de mecanismos de selección de los estudiantes que acceden a la Universidad (POSADA, 1889, 114).

## 7. El estudiante

Adelantándose más de cien años a la formulación de uno de los conocidos pilares de la llamada "reforma de Bolonia", afirma GINER DE LOS RÍOS (1902) que "el estudiante, no el maestro, es el primer elemento de la universidad".

En el caso de los "institucionistas", no se trata de una mera expresión declamatoria, sino llena de consecuencias prácticas, orientadas a cambiar la idiosincrasia del estudiante universitario<sup>20</sup>.

En primer lugar, se asume como función de la Universidad la de educar al estudiante en la mejora de sus propias capacidades, en hacerle ganar autonomía estudiando autónomamente<sup>21</sup>: "estudiar por sí mismo las cosas, en vez de aprender su descripción verbal o la idea que de ellas le dan el libro o el maestro, y que sólo de esta suerte hace suyos: si no, quedan tan extraños a él y tan estériles para su educación y aun para su mera cultura, si es tal cultura, como los libros en los estantes de una biblioteca cerrada, ¡cómo suelen estarlo las nuestras!" (GINER DE LOS RÍOS, 1902)<sup>22</sup>. En la Facultad de Oviedo, por ejemplo, era corriente que fueran los propios

<sup>20</sup> La descripción que GINER DE LOS RÍOS (1902) hace del estudiante de la época no tiene desperdicio –además de seguir valiendo, desgraciadamente, para una parte considerable de los estudiantes de nuestros días–: "Orientada su vida toda en vista del examen, más que «estudiante» es en el hecho un examinando, al cual, lo que le importa no es saber, sino ser aprobado, y cuanto antes, de cualquier modo, a toda costa. Y como las exigencias del examen, en muchas clases, en facultades enteras, tienen que ser bastante reducidas, no ya por la misma frecuencia de estas «pruebas», que sólo prueban la ingenuidad con que nos figuramos engañarnos unos a otros, sino, sobre todo, a causa del crecido número de alumnos por completo desconocidos, que hay que juzgar en un tiempo ridículamente insuficiente (tarea, sin embargo, la más abrumadora del profesor), las puede bien satisfacer, en ocasiones, hasta sin trabajar durante el curso, con tal o cual manual «remedia-vagos», que aprende de memoria a última hora, quizá en unos días".

<sup>21</sup> "El fin de la enseñanza –que es poner al discípulo en condiciones de regir por sí propio su vida– no puede cumplirse –escribe Pedro DORADO MONTERO (1890, 57)– sino cuando se encaminan los esfuerzos todos del maestro á ponerlo en situación de hacer frente á la realidad, de luchar con ella para conocerla y aprisionarla; y esto no se consigue sino acostumbrándolo desde luego á la lucha, y haciéndole fuerte para ella. Aquel que ha entrado en batalla desde los primeros momentos, acometiendo desde un principio toda clase de problemas, venciendo sus dificultades, desentrañando los objetos, y viendo por sí mismo su contenido interior, será un espíritu fuerte y apercebido siempre para las contiendas de la vida y para las infinitas cuestiones de la ciencia; mientras que aquel otro, cuya mayor fatiga y trabajo ha sido, en toda ocasión, aprender mecánicamente y retener doctrinas hechas, producto del pensamiento ajeno, nunca será apto, por falta de frescura, de espontaneidad y de brío, para acometer por su propia cuenta la solución al más sencillo problema, acostumbrado como está á recibirla hecha ya de otros". Análogamente, POSADA, 1889, 87, que emplea las expresiones autonomía y autarquía.

<sup>22</sup> En palabras de Melquiades ALVAREZ (2002, 17) se trata de sustituir el actual modelo de Universidad, "más á propósito para acostumbrar a los alumnos a jurare in verba magistri" por otro orientado a "disciplinar el pensamiento con los esfuerzos perseverantes y reflexivos de la labor personal y científica".

estudiantes quienes elaboraran las lecciones del programa o realizaran exposiciones sobre determinadas lecturas o sobre comparación de textos legales<sup>23</sup>.

En segundo lugar, se hace presente la conveniencia de motivar al estudiante y, para ello, hacerle protagonista del mismo aprendizaje. “No hay más que ver –cuenta POSADA (1892, 314)– la sorpresa agradable que recibe el discípulo á quien se le indica que emita su *propia* opinión sobre un asunto difícil, el agradecimiento que siente cuando se le advierte que una opinión expuesta por el profesor no tiene valor de dogma, sino que antes es materia para nuevas y ricas reflexiones. El discípulo de quien más provecho se saca es aquel á quien se logra interesar en la indagación personal de un asunto cualquiera. Se le ve ponerse encendido, trabajar con ahínco y exponer con verdadera alegría una idea que juzga acertada”.

Finalmente, se advierte de la conveniencia de que las explicaciones se inicien desde la propia experiencia personal y conocimientos previos del estudiante para levantar sobre ellos construcciones más elevadas y abstractas<sup>24</sup>. En general, se reniega de la excesiva sumisión a la sistemática, en beneficio de una ordenación del aprendizaje más experimental e intuitivo<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> De esta manera lo hacían, por ejemplo, Posada y Jove y Bravo (TOLIVAR ALAS, 2010, 435), así como Alas “Clarín” (CORONAS GONZÁLEZ, 2010, 138). Respecto de este último, su contemporáneo ÁLVAREZ BUYLLA (VV. AA., 2002, 21) explica cómo era su método docente: “buzando como psicólogo que era en las profundidades del espíritu de cada alumno, poníale en situación de producir su propio pensamiento valiéndose de los recursos más apropiados como la pregunta inesperada que pedía rápida respuesta, con lo cual se favorece la vivacidad de la inteligencia, la disertación preparada oral o escrita que sirve para despertar el espíritu de crítica y para ejercitar la reflexión y habituar al uso apropiado de los dos grandes medios de comunicación de que el hombre dispone”.

<sup>24</sup> “En vez de definir y empezar desde luego a exponer la ciencia cuya enseñanza se pretende dar, se procura *ligar* el conocimiento que se forma en la cátedra con el elemental y rudimentario que el discípulo trae seguramente, sin darse cuenta de ello (...) y muéstresele cuántas ideas trae ya de atrás acerca de esos objetos, convenciéndole de que precisamente en la cátedra va tan solo a reflexionar sobre las mismas ideas, no á inventar cosas enteramente distintas, de naturaleza diferente de las por él sabidas y conocidas. Demuéstresele este aserto, mediante experiencias de que él sea sujeto, hasta que vaya reconociendo cómo efectivamente todo depende de un determinado movimiento de sus facultades, y no dude que precisamente lo que trata de estudiar es lo mismo que le interesa en la vida diaria, sobre lo que está oyendo hablar siempre...” (POSADA, 1892, 318).

<sup>25</sup> Recensionando una obra ajena, pero evidentemente asumiendo sus conclusiones, apunta GINER DE LOS RÍOS (1897) que “para el estudiante, la manera convencional, hereditaria, ortodoxa, es la de tomar los libros de texto sistemáticos, leerlos hoja por hoja, sistemáticamente, también, y asistir a lecciones no menos sistemáticas; dejando para el fin de los estudios, o al menos para el medio, la práctica y la observación individual. Ahora bien, la psicología y la experiencia exigen precisamente todo lo contrario. El alumno debería pasar los primeros años a la cabecera del enfermo, en el laboratorio y en la sala de disección; reservar para los últimos años los principios didácticos y sistemáticos, y, aun entonces, usarlos con suma parsimonia”.

## 8. El profesor

Lamentan los "institucionistas" (además de otros problemas, como el de la escasa remuneración de los profesores<sup>26</sup>, su escasa vocación<sup>27</sup> o el escaso nivel de muchos de ellos<sup>28</sup>) la inexistencia de una formación pedagógica del profesorado universitario, que no es proveída ni por el doctorado<sup>29</sup>, ni por el aprendizaje en puestos de "auxiliar"<sup>30</sup>, ni por el sistema de oposiciones<sup>31</sup>. "¿Quién cuida de la formación del profesorado universitario? –se queja GINER DE LOS RÍOS (1902)– Nadie. El profesor de Medicina se forma como todos los médicos; el de Derecho, como todos los abogados, etc."

Frente al profesor comunicador de la verdad revelada<sup>32</sup>, los "institucionistas" proponen un profesor que promueve y guía el aprendizaje autónomo del estudiante.

<sup>26</sup> "En España, los catedráticos numerarios, que ganan la cátedra por oposición, que no pueden vestir como un menestral ó como un artesano, que tienen que usar levita y sombrero de copa, cobran el sueldo de los porteros de los ministerios" (ÁLVAREZ, 2002, 14)

<sup>27</sup> GINER DE LOS RÍOS (1884, p.24) contraponen el interés y afición del maestro por su ministerio con la "glacial indiferencia del catedrático".

<sup>28</sup> "Pertenece casi todos –decía Melquiades ÁLVAREZ (2002, 17) –, por falta de medios ó por ausencia de vocación, a esa turbamulta de medianías insignificantes".

<sup>29</sup> "Pero, al fin y al cabo, la idea de que el futuro maestro de universidad tenga que ser científico, a diferencia del mero abogado o el juez -como en su lugar respectivo el médico o el farmacéutico-, y vaya al doctorado para ello, bien o mal desenvuelta, fundada o infundada -que es lo seguro- está en la ley. Lo que es inútil buscar en ella es lo referente a la formación de ese profesor, no como hombre de ciencia, sino como maestro, a saber: su educación pedagógica" (GINER DE LOS RÍOS, 1902) Lo mismo, con propuestas más desarrolladas, en POSADA, 1889, 39.

<sup>30</sup> Equivalente a nuestros actuales ayudantes.

<sup>31</sup> Así lo describe GINER DE LOS RÍOS, 1902: "Ejercicios momentáneos, precipitados, *ad hoc*, anormales, superficiales, casi todos distintos y algunos hasta opuestos a la función del profesor y a la formalidad del científico, verificados ante jueces, a quienes, frecuentemente, son desconocidos (¡y se alaba esto!), empeorados todavía por el ergotismo escolástico y retórico que tenemos como un vicio en la sangre y médula desde antes que hubiera escolástica en el mundo, y que retuerce, churrigueresco, nuestro arte, nuestra poesía, nuestra oratoria, nuestra ciencia, aun en sus mejores momentos. Todo está dicho ya, hasta la saciedad, sobre lo contraproducente de este funesto método de reclutar el profesorado mediante una especie de pleito, que, en la mejor hipótesis, sólo prueba inteligencia y conocimiento, pero jamás espíritu científico, dotes de enseñanza, vocación, hábito de trabajo y de cumplimiento del deber. Antes, sus ejercicios, que excitan la vanidad, la presunción, la envidia y otras pasiones no menos subalternas, lo fían todo al arte de la expresión y de la discusión, dando ¡en cuántas ocasiones! el triunfo al más superficial, con tal que hable mejor, o sea el más audaz, cuando no al más servil, quizá, para con los individuos del jurado." No se queda corto tampoco POSADA (1889, 31): "Al explicar su lección el opositor, en lo que menos piensa es en que tal lección deba exponerse como si estuviera frente á un auditorio de alumnos de la asignatura correspondiente. Antes, procura hacer un discurso elocuente, lleno de erudición, por todo lo alto...En cuanto a la exposición y defensa del programa, puede decirse que pasa lo mismo. Es rarísimo (porque es expuesto á no agrandar á los jurados al uso) que en este ejercicio recaiga el debate sobre lo referente al plan didáctico, de enseñanza, ni que se aluda siquiera á la aplicación posible del discutido programa en la cátedra".

<sup>32</sup> Pío BAROJA relata en sus memorias (1970, I, 317) un episodio universitario que concuerda plenamente con lo denunciado por los "institucionistas". En el primer día de clase de una asignatura de sus estudios de Medicina, un profesor pregunta a Baroja: "suponga usted que a usted, sin haber leído ningún libro sobre la cuestión, le preguntaran: ¿Qué es para usted la medicina? ¿Qué diría usted?". Sigue el relato: "–Yo diría que es el arte de curar. –Bien, a ver el señor tal. Y Letamendi llamó a otro alumno de la lista. –Usted, ¿qué diría? El alumno, más avisado que yo, recitó la definición de Letamendi. –¿Ve usted –me dijo el profesor– ve usted?". En otra de sus obras (BAROJA, 1985, 110), el diagnóstico sobre la Universidad de finales del XIX y principios del XX es todavía más negro: "Yo no

“En su clase –dice GINER DE LOS RÍOS (1902)-, el profesor, después de un siglo de revoluciones, no es ya (por fortuna) para sus discípulos, ni para nadie -¡seamos cautos!, para casi nadie- un oráculo, el ser campanudo, maravilloso y omnisciente, cuyo honor está comprometido, si no ha agotado la ciencia que cultiva y que le ha rendido, humilde, hasta el último de sus misterios más recónditos. Ya nadie le pide que tenga preparada respuesta -o la improvise neciamente- para cuantos problemas le suscita el espíritu vivo, inquieto y fecundo del joven, ansioso de saber ... hay que renovar los métodos, haciéndolos activos, personales, tendiendo a favorecer la evolución formal del espíritu y hacer que éste (aficionándolo al laboratorio, a las lecturas libres, al verdadero estudio -a la investigación, sea del dato histórico, arqueológico, estadístico, geográfico... sea a la propia elaboración de todo ello-) busque y halle, por sí mismo, los materiales que ha de construir su pensamiento”<sup>33</sup>.

Los “institucionistas” insisten, incluso, en la propia actitud del profesorado como parte de su rol educador: buen humor, trato agradable, cortesía, *bona fide*, etc. (SELA, 334).

## 9. La materia

Los “institucionistas” reniegan de una enseñanza enciclopédica y compendiosa<sup>34</sup> y optan expresamente por enseñar menos, en cantidad, para que el alumno aprenda mejor, en calidad<sup>35</sup>. POSADA se manifiesta por “hacer una enseñanza muy intensiva, prefiriendo en cada curso estudiar bien pocas cosas, a dar por supuesto que se

---

recuerdo de ningún profesor que supiera enseñar, que llegara a comunicar afición a lo que enseñaba y que tuviera alguna comprensión del espíritu del estudiante. En la Facultad, en mi tiempo, ni se aprendía a discurrir, ni se aprendía a ser un técnico, ni se aprendía a ser un practicion. Es decir, no se aprendía nada”. No es más positiva la descripción de PÉREZ LUGIN (1957, 139) de la práctica de la mayoría de los profesores en Santiago: “Limitábanse los otros a explicar campanudamente sus conferencias con las mismas palabras un año, y otro, y otro. Entraban en clase con veinte o treinta minutos de retraso, dedicando la primera media hora a preguntar la lección, lo cual era para ellos muy descansado y resultaba a veces muy entretenido...”.

<sup>33</sup> AZORÍN (1957, 199) nos ofrece una descripción de su profesor, el institucionista Eduardo Soler, que se ajusta perfectamente al modelo “gineriano”: “Tiene toda la traza de un fauno esquivo y al mismo tiempo amable. Abandona la floresta poblada de criaturas para venir a clase. Le adoran los estudiantes (...) La lección es una charla cordial entre maestro y discípulo. El maestro suele llevar a sus discípulos a largas excursiones campestres (...) No hay rigorismo en sus clases. ¿Qué es el Derecho político? Los límites del Derecho político no los conoce nadie. El maestro encarga breves memorias a sus discípulos. Antonio ha escrito una sobre la herencia patológica en Austrias y Borbones. ¿Es esto Derecho político? El hecho es profundamente significativo. El espíritu de Antonio, que escribe, y el espíritu del maestro, que acepta lo escrito, se revela en tal caso. Ahora, tras tantos años, Antonio comprende...”.

<sup>34</sup> La enseñanza tradicional, sentencia GINER DE LOS RÍOS (1902) se basa en “el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada”.

<sup>35</sup> La tendencia ha de ser, según GINER DE LOS RÍOS (1897), “La limitación cuantitativa del saber, en vez del ansia y del prurito actual, esencialmente memoristas, que parecen dominar en todo”. Por ello, “no tenemos para qué enseñar sino muy poco. (...). Asombra el bagaje de volúmenes que, por regla general, se supone que han de «aprender» los más de los alumnos cada año. Verdad es, en cambio, que sólo los aprenden para los exámenes, olvidando luego casi por entero el inútil fárrago de su contenido, del que apenas sobrenada tal cual islote esporádico. Tanto peor, o tanto mejor: según se mire”.

estudiaban muchas"<sup>36</sup>, sin que deban empeñarse los profesores en explicar las asignaturas completas, de cabo a rabo (POSADA, 1889, 74 y 93).

Precisamente una de las prácticas habituales que se critica es la de comenzar todas las asignaturas con pesadas y abstractas discusiones sobre su concepto<sup>37</sup>.

## 10. La práctica

No son los "institucionistas" partidarios de una enseñanza práctica en el sentido de que adopte una orientación profesionalizadora, pero sí de someter la teoría a la prueba de la experimentación y de permitir al estudiante acceder a las fuentes originales<sup>38</sup>.

En la línea de considerar que "toda educación es clínica" (GINER DE LOS RÍOS, 1902), los profesores de la Facultad de Derecho de Oviedo organizan salidas de campo (Álvarez Buylla, en *Economía Política*) (POSADA, 1892, 302), "adiestran a los alumnos en el manejo de los códigos antiguos y el vigente, de la Colección Legislativa, en la realización de cuadros sinópticos, notas bibliográficas, casos prácticos reseñados en la prensa diaria o especializada, lectura y comentario de sentencias, etc." (Fermín Canella, en *Derecho Civil*) (SERRANO ALONSO/CARBAJO GONZÁLEZ, 2010, 581) o dedican el último mes de la asignatura a "la resolución de consultas, emisión de dictámenes y proposición de reformas" (Jove y Bravo, en *Derecho Administrativo*) (TOLIVER ALAS, 2010, 435).

## 11. El calendario y la duración de los estudios

Protestan también los "institucionistas" tanto contra la excesiva duración de los estudios jurídicos como contra la escasez de días lectivos en cada curso (GINER DE LOS RÍOS, 1902).

Visto desde nuestros días, no es de extrañar su crítica, ya que la duración de las enseñanzas de Derecho, a lo largo del siglo XIX, ha oscilado entre siete y diez años<sup>39</sup>, mientras que el calendario lectivo, aun extendiéndose desde el 1 de octubre hasta el

<sup>36</sup> Cit. en TOLIVER ALAS, Leopoldo, 2010, 435.

<sup>37</sup> "Si una cátedra cualquiera de Derecho se comienza por definirlo, dogmáticamente casi, como se hace en la generalidad de los manuales, es muy posible que el discípulo, aun después de aprender sin perder una coma la definición, continúe sin saber lo que es Derecho. Y se comprende, porque la definición no puede explicar sino caracteres ideales de lo definido, y no es posible que en ella se den las notas todas para que sin preparación previa se comprenda el alcance real de sus términos. Así se explica la confusión en que generalmente caen los estudiantes de Derecho, que tienen una definición de éste distinta para cada cátedra y asignatura" (POSADA, 1892, 317).

<sup>38</sup> "El vulgo, en general, cree que nuestra enseñanza superior es demasiado abstracta y teórica; las personas que la estudian por dentro, que es demasiado elemental, más bien superficial y libresca, asediada por la preocupación cuantitativa (casi nunca lograda, por fortuna), de recorrer todo el famoso programa de cada asignatura en el curso. Unos y otros echan de menos las prácticas en todo, desde las lenguas a la física o la geología; diciendo que, o no existen, o son casi siempre deficientes. Hasta en la medicina hay alumnos que no han disecado un cerebro ni visto un parto" (GINER DE LOS RÍOS, 1902).

<sup>39</sup> Aun así, hay que considerar que, en la época, era normal ingresar en la Universidad con quince o dieciséis años y, por tanto, con una preparación general bastante incompleta.

final de mayo, estaba tan trufado de festivos que apenas llegaba a los 140 o 150 días lectivos efectivos<sup>40</sup>.

## 12. La libertad de cátedra, la libertad de estudio y los manuales

Hasta 1881 y con el paréntesis de la Primera República, la normativa restrictiva de la libertad de cátedra, con diversas variaciones, se basaba en la aprobación por el Gobierno de un listado de manuales aceptables, la obligación del estudiante de adquirirlos y la atribución al gobierno de la competencia, de la que no llegó a hacer uso, para fijar el contenido de los programas<sup>41</sup>.

Puede decirse que, en un primer término, libertad de cátedra y libertad de estudio tuvieron un papel coyuntural en la emergencia de la ILE, la primera como causa y la segunda como consecuencia. En efecto, la ILE nace del impulso de los profesores que habían sido separado de sus cátedras con motivo de la llamada “segunda cuestión universitaria”, provocada por la restitución, por el gobierno de la Restauración, del anterior sistema restrictivo de la libertad de cátedra. Como el proyecto de la ILE consistía en ofrecerse como centro de formación universitaria alternativo al oficial – con el que, en su caso, solo tomarían contacto los estudiantes cuando se presentaran, como alumnos libres, a los exámenes–, es natural que, además de la libertad de cátedra, apoyaran la libertad de estudio.

Superado el episodio de la “segunda cuestión universitaria”, los “institucionistas” continuaron defendiendo las dos libertades, que son ya consustanciales a su idea de Universidad.

En cuanto a la libertad de cátedra, merece la pena hacer dos matizaciones. En primer lugar, los “institucionistas” propugnaban un ejercicio responsable de la libertad de cátedra, frente al descontrol existente en su época respecto del trabajo de los profesores<sup>42</sup>. En segundo lugar, no veían obstáculo en que esa libertad se conjugara con una mayor coordinación entre las distintas asignaturas que sirviera a una formación más cíclica y holística del estudiante<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> “En España –explica Manuel MARTÍNEZ NEIRA, 1999, 168) – el curso comenzaba el 1 de octubre y concluía el 30 de mayo, apareciendo de entrada cuatro meses de vacaciones oficiales. Pero si a esto se le sumaban las vacaciones de Navidad y Semana Santa, más numerosos días festivos que habían sido suprimidos por la Santa Sede y que eran laborables para todos menos en las aulas”; el resultado es que “en España había 140 o 150 días lectivos reales, frente a los 160 de Francia y a los 180 o 190 de Alemania”.

<sup>41</sup> Cfr. GARCÍA TROBAT, 1999, 37; también, MARTÍNEZ NEIRA, 2001, donde puede encontrarse el contenido de los mencionados listados de manuales.

<sup>42</sup> En la Universidad de su época, diagnosticaba GINER DE LOS RÍOS (1902), “cada profesor, no sólo es libre, como necesita serlo, para cumplir en conciencia sus deberes internos -a veces, *pro jure contra legem*-, sino hasta para pasar un poco por cima de ellos. Puede a su arbitrio trabajar o no; seguir el progreso de los estudios o atenerse a recitar el manual que le sirvió de texto allá en sus mocedades, y aun quizá limitarse a preguntar por él la lección, y, no faltan ejemplos de que, sin grave riesgo, hasta puede excusarse, de vez en cuando, de ir a clase”.

<sup>43</sup> Por ejemplo, propone DORADO MONTERO (1890, 69) sustituir “el actual sistema de enseñanza por asignaturas sueltas é independientes, por la división de cada facultad en grupos de materias análogas. Al frente de cada grupo se colocaría un solo profesor ó dos, con análogo sentido doctrinal y

En paralelo con la libertad de cátedra, los "institucionistas" defienden la libertad de estudio (POSADA, 1892, 313; SELA, 2002, 332), que salvaría a los estudiantes de una excesiva sumisión a las opiniones *ex cátedra* de los profesores, que, en expresión de DORADO MONTERO (1890, 58), los convierte en "eunucos del pensamiento".

Los manuales al uso son execrados por los "institucionistas", no solo por contradecir las dos libertades mencionadas, sino por ser "lo más antipedagógico que pueda imaginarse" (POSADA, 1889, 94), un "remediavagos" (POSADA, 1983, 81) que, además, puede generar en los estudiantes un falso espejismo acerca de la utilidad de lo que aprenden en ellos<sup>44</sup>.

### 13. ¿Epílogo o interludio?

El franquismo no solamente trajo la muerte o el exilio a los representantes de la ILE<sup>45</sup>, sino que arrambló también con la renovación de la pedagogía universitaria en las Facultades de Derecho. Si lo primero se hizo con aparatoso despliegue de su aparato represivo, lo segundo fue más larvado, casi implícito. Es llamativo que, incluso en sus inicios, las propuestas metodológicas de la ILE sobre la enseñanza universitaria apenas suscitaran réplica<sup>46</sup>, a diferencia de otros de sus valores, como su laicidad, agnosticismo, apertura a la influencia extranjera, coeducación, supuesta falta de patriotismo, etc.<sup>47</sup>. La pedagogía abandonó las Facultades de Derecho, no por desheredación, sino por preterición.

---

pedagógico, á fin de que la enseñanza tuviese la unidad que há menester y de evitar las divisiones y pugilatos poco nobles que á veces existen entre los que tienen diverso criterio, con notorio perjuicio de los intereses del educando..."

<sup>44</sup> "Que se recuerde además el efecto que al hombre hecho ya y aficionado seriamente al estudio le produce la lectura de uno de sus antiguos libros de texto... Aparece como el mueble más inútil entre los muchos que puedan constituir el menaje de un hombre caprichoso y exigente. Aquella *ciencia* que uno tuvo que aprender de memoria hasta el día de la licenciatura, empalaga y repugna. Por lo menos, se considera cosa perfectamente inútil" (POSADA, 1892, 316).

<sup>45</sup> Sobre el destino de la ILE y sus miembros durante el franquismo, JULIÁ, 2012, 332; DIAZ, 2012, 356; SESMA, 2012, 386.

<sup>46</sup> Aun aparatosa, constituye una notable excepción la crítica dirigida a sus compañeros en la Facultad de Derecho de Oviedo (a quienes tilda de "degenerados regeneradores") por el catedrático de Derecho Natural, Fernando PÉREZ BUENO, en 1905: "¡Basta ya de doctrina, señores!; ¡basta ya de lírica intelectualista!; ¡menos retórica docente! Ahondemos un poco en nuestras miserias, y dejemos a la gente rancia y empedernida en los fuegos artificiales del pensamiento que continúe rindiendo culto fanático a la ideología contemplativa (...). Es una farsa indigna que los mercachifles de libros, folletos y revistas, sin otro ideal que el de escalar los últimos peldaños de la gigantesca pirámide de las granjerías nacionales, se den tono de mártires, de esclavos de la potencia del oscurantismo, y vayan por todas partes escupiendo sobre nuestras gloriosas grandezas, y ganando la renta vitalicia de la fama con el deshonor de la Patria. Digámoslo muy alto: el problema de nuestra enseñanza no es técnico, ni es científico, ni es doctrinal, ni es pedagógico; es, simplemente, cuestión de moral, de justicia y de higiene de las conciencias (...) La ciencia, lo que pedestremente llamamos ciencia entre nosotros, es un vivero de ruines pasiones, de miserables envidias, de odiosas concupiscencias y de desenfrenada ramplonería (...) Mientras persista la tendencia de regeneración ideológica que hoy triunfa, aumentarán los males de la enseñanza (...) Nada de libros, nada de conferencias filosóficas que ya nos producen acedías de hartura" (cit. en CORONAS GONZÁLEZ, 2010, 153). El crítico catedrático acaba proponiendo que las Universidades adopten como modelo a seguir las academias militares.

<sup>47</sup> Prueba y ejemplo de lo dicho, lo tenemos en VV. AA. (1940) cuyo tono vindicativo viene determinado desde la selección de una cita de Menéndez Pelayo sobre los "institucionistas" como introducción al

Hasta bien entrado el periodo constitucional, el método imperante en las Universidades españolas fue el de las lecciones dictadas o, como mucho, explicadas, que el estudiante debía rendir fielmente en los exámenes; todo ello, con el apoyo de los manuales, que, en comparación con los decimonónicos, eran algo más didácticos. Y esta fue la metodología dominante por la fuerza de los hechos, sin discusión, sin que los aspectos pedagógicos se consideraran siquiera dignos de discusión. Prácticamente no hay publicaciones sobre la materia<sup>48</sup>; la mayoría de las “Memorias sobre concepto, métodos y fuentes” de las oposiciones se conformaban con dedicar unas páginas, generalmente plagadas de lugares comunes, a los aspectos docentes; la exposición de los temas de programa en las oposiciones servía para comprobar los conocimientos y la elocuencia de los opositores, con exclusión de cualquier consideración didáctica, etc. La única cuestión docente que ha permanecido abierta siempre<sup>49</sup>, a lo largo de estos últimos setenta años, ha sido la de la distribución por asignaturas de los planes de estudios, objeto de denodadas contiendas, no pocas veces teñidas de una feroz territorialidad.

Las razones de este olvido de las propuestas “institucionistas”, sustanciado en una suerte de “atonía pedagógica” de las cátedras, son múltiples. Para empezar, el método docente tradicional se ajustaba perfectamente al carácter autoritario del régimen. Para seguir, ni la rigidez del “plan de 1953”, asumido con pequeñas variantes por casi todas las Universidades, ni la masificación galopante facilitaban la aplicación de estrategias demasiado sofisticadas, máxime contando con la secular resistencia al cambio de las Facultades jurídicas<sup>50</sup>. Y, para terminar, la creciente

---

libro (“Han sido más que una escuela; han sido una logia, una sociedad de socorros mutuos, una tribu, un círculo de «alumbrados», una «fratría», lo que la pragmática de don Juan II llama «cofradía y monipodio», algo en suma, tenebroso y repugnante a toda alma independiente y aborrecedora de trampantojos. Se ayudaban y se protegían unos a otros; cuando mandaban, se repartían las cátedras como botín conquistado. Todos hablaban igual, todos vestían igual, todos se parecían en su aspecto exterior, aunque no se pareciesen antes... Todos eran tétricos, cejjuntos, sombríos; todos respondían por fórmulas hasta en las insulseces de la vida práctica; siempre en su papel, siempre *sabios*...”). Pues bien, en sus casi 300 páginas, repletas de vituperios, no se hace más mención a la metodología pedagógica universitaria que una alusión a que, en el procedimiento de provisión de cátedras, “se exaltaba exageradamente la metodología, importante, sí, en un catedrático, pero no suficiente para compensar la ignorancia del contenido de la asignatura. Así fueron desapareciendo los ejercicios en que se demostraba la preparación remota y sólida, sustituidos por otros como el pedantesco autobombo, tan propio de un ‘institucionista’, a que se veía forzado el opositor según el último Reglamento, en su primer ejercicio”.

<sup>48</sup> Notemos de todas formas, aunque es escasa muestra para los casi cuarenta años que van desde la Guerra Civil hasta la transición, la polémica suscitada en torno al artículo de GARCÍA DE ENTERRÍA (1952, 143), en la que intervinieron GUASP, VALLET DE GOYTISOLO, NUÑEZ LAGOS, GARRIDO FALLA y GONZÁLEZ PÉREZ y la lección inaugural de curso de BATLE VÁZQUEZ (1957).

<sup>49</sup> Como dice LAPORTA (2003, 15), “siempre que, por las razones que sean, se habla de la reforma de la enseñanza del Derecho tendemos a plantearnos el tema de los planes de estudio”.

<sup>50</sup> De esta resistencia ya se hacía eco POSADA (1889, 7), a finales del XIX, con una explicación que todavía hoy podría ser válida: “Pudieran señalarse, entre otras, la índole exageradamente teórica de las indagaciones acerca del derecho en general, que permite una preparación superficial muy fácil en materias de suyo intrincadas y complejas; y la resistencia de gran parte del profesorado a romper con la rutina y a entrar con entusiasmo por la vía de la renovación en los métodos, tanto de indagación personal, como de exposición didáctica en la cátedra. Por otro lado, preparando las facultades de derecho para profesiones, como la de abogado, político, juez, magistrado y funcionario de la administración, aun en los países donde el grado académico no capacita por sí solo, los estudios que



exigencia de publicaciones científicas alejaba a los profesores en formación de veleidades docentes que les sustrajeran horas que dedicar a la faceta investigadora, mucho más rentable en términos curriculares (sin contar con que la casi absoluta falta de control de la calidad del ejercicio lectivo invitaba a la adopción de los sistemas más cómodos).

Casi automáticamente, la transición política trajo una explosión de publicaciones y experiencias sobre metodología docente en los estudios de Derecho que ha durado hasta nuestros días y en la que no me voy a entretener para, dando un pequeño salto en el tiempo, dedicar un último párrafo a la relación entre lo que nos enseñaron los "institucionistas" sobre la docencia del Derecho y la pedagogía.

La coincidencia entre las ideas "institucionistas" y la "reforma de Bolonia" es grande en los medios, aunque no tanto en los fines. Efectivamente, en los primero, ambos movimientos educativos coinciden en colocar el peso del aprendizaje en el estudiante, en ejercitarle en la autonomía, en apostar por una evaluación continuada, en renunciar a una sobrecarga de contenidos, en poner al estudiante en contacto directo con los materiales y herramientas jurídicas y hasta en extender el calendario académico. Difieren, en cambio, en los fines: mientras la ILE considera que hay que formar científicos, expertos en la Ciencia del Derecho, "Bolonia" apunta a reforzar la función de formación de profesionales<sup>51</sup>; pese a esta divergencia, ambas coinciden en atribuir a la Universidad una función humanística, que no se reduce a la mera transmisión de los saberes, y se orienta a la formación personal de los estudiantes como sujetos autónomos y críticos y como ciudadanos responsables y con una perspectiva internacional<sup>52</sup>. La coincidencia plena en los medios y el mencionado punto de coincidencia en los fines nos pueden servir para no olvidar que la dimensión profesionalizadora no es la única de la universidad y, en cuanto a los medios, que debemos luchar por que se reúnan las condiciones de eficacia –la masificación nos sigue acechando, ahora que cincuenta son multitud– para poder aplicar lo que los "institucionistas" predicaron y evitar que la burocracia y la nomenclatura dominantes nos impidan reconocer la esencia humanista de nuestro trabajo docente.

---

en ella se hagan, a más de tener un carácter utilitario muy saliente, se siguen con una mayor impaciencia y como por salir del paso".

<sup>51</sup> "Los titulados de hoy necesitan combinar competencias transversales, multidisciplinarias y de innovación con un conocimiento actualizado y específico de manera que sean capaces de contribuir a las amplias necesidades de la sociedad y del mercado laboral. Aspiramos a reforzar la empleabilidad y el desarrollo personal y profesional de los graduados a lo largo de sus carreras..." (Conferencia Ministerial EHEA, 2012, "Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area"; traducción del autor).

<sup>52</sup> Finalidad que, aunque en cierta competencia con la empleabilidad, también está presente en el proceso de Bolonia. Así, en el documento citado en la nota anterior, se alude a que "la educación superior debería ser un proceso abierto en el que los estudiantes desarrollen independencia intelectual y confianza en sí mismos al mismo tiempo que competencias y conocimientos disciplinares. Mediante las actividades de enseñanza e investigación académicas, los estudiantes deberían adquirir la habilidad de evaluar situaciones y basar sus acciones en un pensamiento crítico" (traducción del autor).

**BIBLIOGRAFÍA**

ALVÁREZ BUYLLA, A. (2002). Leopoldo Alas. En VV. AA. *El grupo de Oviedo. Discursos de apertura de curso (1862-1903)* (vol. 2, pp. 7-29), Oviedo: Universidad de Oviedo

ALVAREZ, M. (2002). *Antología de discursos*. Oviedo: Junta General del Principado de Asturias.

AZORIN. (1957). *Dicho y hecho*, Barcelona: ed. Destino

BAROJA Y NESSI, P. (1970). *Desde la última vuelta del camino*, Barcelona: ed. Planeta.

BAROJA Y NESSI, P. (1985). *Juventud, egolatría*. Madrid: Ed. Caro Raggio.

BATLE VÁZQUEZ, M. (1958). Consideraciones sobre pedagogía jurídica. *Anales de la Universidad de Murcia (Derecho)*, XVI (1-2) pp. 9-27

BLASCO GIL, Y. (2000). *La Facultad de Derecho de Valencia Durante la Restauración, 1875-1900*. Valencia: Universidad de Valencia.

CAPELLÁN DE MIGUEL, G. (2005). *Gumersindo de Azcárate. Biografía intelectual*. Valladolid: Ed. Junta de Castilla y Leon.

CORONAS GONZÁLEZ, S. (2002). "El grupo de Oviedo o la fuerza del ideal". *El grupo de Oviedo. Discursos de apertura de curso (1862-1903)* (vol. 1, pp. 11-64). Oviedo: Universidad de Oviedo.

CORONAS GONZÁLEZ, S. (2010). Historia general de la Facultad de Derecho. En CORONAS GONZÁLEZ, S. (coord.), *Historia de la Facultad de Derecho (1608-2008)* (pp. 15-221). Oviedo: Universidad de Oviedo.

DÍAZ, E. (2012). "La institución Libre de Enseñanza en la España del nacional-catolicismo". En MORENO LUZÓN/MARTÍNEZ LÓPEZ (eds), *Reformismo Liberal. La institución Libre de Enseñanza y la política española*, tomo I de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (pp. 356-385). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza) y Acción Cultural Española.

DORADO MONTERO, P. (1890). Fundamentos racionales de la libertad de enseñanza. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, p. 57

GARCÍA DE ENTERRÍA, E. (1952). Reflexiones sobre los estudios de Derecho, *Revista de Educación*, 1952, pp. 143 ss.,

GARCÍA TROBAT, P. (1999). Libertad de cátedra y manuales en la Facultad de Derecho (1845-1868). *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 2, pp. 37-58

GINER DE LOS RÍOS, F. (1884). "Maestros y catedráticos", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 167, pp. 24-26

GINER DE LOS RÍOS, F. (1897), *Cuestiones contemporáneas* [en línea] < [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#l\\_6](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_6) > (1 febrero 2015)

GINER DE LOS RÍOS, F. (1902), *Sobre reformas en nuestras universidades* [en línea] < [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html#l\\_2](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/escritos-sobre-la-universidad-espanola-antologia-18931904--0/html/feec1346-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.html#l_2) > (1 febrero 2015)

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1997). *La Universidad en España, del Antiguo Régimen a la LRU* (1983). Hitos y cuestiones destacadas. *Aula*, 9, pp. 19-44.

JULIÀ, S. (2012). "Una obsesión muy católica: pasar por las armas a la señora Institución". En MORENO LUZÓN/MARTÍNEZ LÓPEZ (eds), *Reformismo Liberal. La institución Libre de Enseñanza y la política española*, tomo I de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (pp. 332-355). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza) y Acción Cultural Española.

LAPORTA, F. J. (2003). A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho. En LAPORTA, F. J. (ed), *La enseñanza del Derecho* (pp. 13-26). Madrid: Ed. BOE.

MARTÍNEZ NEIRA, M. (1999). La cuestión pedagógica. Adolfo Posada y la enseñanza del Derecho. En VV. AA., *Aulas y saberes. VI Congreso Internacional de Historia de las Universidades hispánicas*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions, t. 2, pp. 161-172

MARTÍNEZ NEIRA, M. (2001), *El estudio del Derecho. Libros de texto y planes de estudio en la Universidad contemporánea*, Madrid: Ed. Dykinson.

MORET Y PRENDERGAST, S. (1869). *Conferencias dominicales sobre la educación de la mujer. Séptima conferencia. Influencia de la madre sobre la vocación y profesión de los hijos*. Madrid: Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

PÉREZ LUGIN, A. (1957). *La casa de la Troya*. Santiago de Compostela: Librería Galí, 67ª. ed.

POSADA, A. (1889). *La enseñanza del Derecho en las Universidades. Estado actual de la misma y proyectos de reforma*. Oviedo: Ed. Imprenta de la Revista de las Provincias.

POSADA, A. (1892). *Ideas pedagógicas modernas*. Madrid: Ed. Librería de Victoriano Suárez.

POSADA, A. (1983). *Fragmentos de mis memorias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

SELA SAMPIL, A. (2002). La educación moral en la Universidad. En VV. AA., *El grupo de Oviedo. Discursos de apertura de curso (1862-1903)* (vol. 2, pp. 355-400). Oviedo: Universidad de Oviedo.

SERRANO ALONSO, E. & CARBAJO GONZÁLEZ, J., Historia de las cátedras de Derecho civil de la Universidad de Oviedo. En CORONAS GONZÁLEZ, S. (coord.), *Historia de la Facultad de Derecho (1608-2008)* (pp. 571-606). Oviedo: Universidad de Oviedo.

SESMA LANDRIN, N. (2012). "¡Muera la intelectualidad traidora! La crítica franquista al universo de la Edad de Plata". En MORENO LUZÓN/MARTÍNEZ LÓPEZ (eds), *Reformismo Liberal. La institución Libre de Enseñanza y la política española*, tomo I de *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: nuevas perspectivas* (pp. 386-415). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza) y Acción Cultural Española.

TOLIVAR ALAS, L. (2010), Datos sobre la evolución del Derecho Administrativo en la Facultad ovetense: enseñanza y enseñantes. En CORONAS GONZÁLEZ, S. (coord.), *Historia de la Facultad de Derecho (1608-2008)* (pp. 417-448). Oviedo: Universidad de Oviedo.

URBINA, S. (1988). *La influencia de Luis Jiménez de Asúa en la enseñanza del Derecho Penal*. Palma de Mallorca: Cuadernos de la Facultad de Derecho de Palma de Mallorca.

VATTIER FUENZALIDA, C. (1988). *Gumersindo de Azcárate y la renovación de la Ciencia del Derecho en el siglo XIX*. Madrid: Ed. Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de España.

VV. AA. (1902) Los procedimientos de enseñanza en la Universidad de Oviedo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1902, pp. 210 ss.

VV. AA. (1940), *Una poderosa fuerza secreta. La Institución Libre de Enseñanza*, San Sebastián: Editorial Española, [en línea] < <http://filosofia.org/aut/ile/index.htm> > (1 febrero 2015)