

---

## LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA. ADOLFO POSADA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

—  
MANUEL MARTÍNEZ NEIRA \*

Como que no hay duda de que el espíritu reaccionario puede, como en ninguna otra parte, cobijarse bajo la *toga* del profesor que todos los años repite los mismos comentarios a una misma ley o a un mismo código.

(Comentario de Adolfo Posada)

Todo lo más, el mote de perezosos sólo puede aplicarse a los estudiantes de derecho. Los otros son en general asiduos, y muchos lo son demasiado, pues suelen con el exceso de trabajo arruinar la salud.

(Comentario de un parlamentario prusiano)

**D**urante los años de la Restauración se produjo un despegue en la producción científica de los juristas españoles y, al mismo tiempo, se sucedieron distintos planes de estudio que intentaron elevar la calidad de la enseñanza del derecho en nuestras universidades. Son aspectos que se han ido estudiando en los últimos años.<sup>1</sup> Mi propósito es más modesto. Sólo pretendo hacer una lectura de este suceso a través de uno de sus protagonistas —el profesor ovetense Adolfo Posada (Oviedo 1860–Madrid 1944)— y, en concreto, de su visión sobre la docencia del derecho, tema que le ocupó en numerosas ocasiones.

---

\* Universidad Carlos III de Madrid.

1. Así, Yolanda Blasco Gil, *La facultad de derecho de Valencia durante la restauración (1875-1900)*, Valencia, 2000.

Posada estudió la licenciatura de derecho en la Universidad de Oviedo, después, en 1879, se trasladó a Madrid para realizar el doctorado. En esta ciudad conoció a Francisco Giner de los Ríos y desde el primer encuentro se sintió fuertemente vinculado a su persona y a su doctrina, es decir, al krausismo.<sup>2</sup> Precisamente de esta filosofía tomó su gran preocupación por la pedagogía, por la educación como solución de los graves problemas de la sociedad.<sup>3</sup> En 1883 obtuvo por oposición la cátedra de Elementos de derecho político y administrativo de la Universidad de Oviedo, donde permaneció durante veinte años. Fueron, aquellos, años de apogeo para esta universidad, los años de la extensión universitaria y de la Escuela práctica de estudios jurídicos y sociales.<sup>4</sup> En 1904 se trasladó a Madrid para dirigir una de las secciones del recién creado Instituto de reformas sociales. Desde ese momento la cuestión pedagógica cede protagonismo en las preocupaciones de Posada a la cuestión social. En 1910 ocupó una cátedra en la Central hasta su jubilación en 1931. Aunque siguió trabajando hasta el día de su muerte: una larga vida y un largo número de libros, artículos y traducciones.<sup>5</sup>

Desde muy pronto escribió sobre la enseñanza del derecho. Ya en la inauguración del curso 1884-1885 de la Universidad de Oviedo disertó —con la ayuda de Giner— sobre ello.<sup>6</sup> La suya, no era una reflexión aislada, sino que formaba parte de un tema polémico en el que sin duda sobresalía la voz de los hombres de la Institución libre de enseñanza:<sup>7</sup> ni siquiera era un problema nacional;<sup>8</sup> tampoco fue su única incursión sobre el particular.<sup>9</sup>

2. Adolfo Posada, *Breve historia del krausismo español*, Oviedo, 1981: libro entrañable, con un bello retrato del maestro Giner. En el curso 1879-1880 fue alumno de la Institución y en el curso siguiente asistió a las clases de Giner sobre Principios de derecho político, la materia a la que se dedicaría con posterioridad.

3. Sobre la fe en la pedagogía, Vicente Cacho Viu, *La Institución libre de enseñanza*, Madrid, 1962, p. 465 y ss.

4. Una breve descripción de ese momento tan especial aparece en Francisco Giner de los Ríos, “La Universidad de Oviedo”, en *Escritos sobre la universidad española*, Madrid, 1990, pp. 219-239; y, sobre todo, en *Obras completas*, tomo 2, Madrid, 1916, pp. 264 y 265.

5. Sobre Adolfo Posada, que realmente se llamaba Adolfo González Posada y Biesca, aunque siempre utilizó este seudónimo en sus obras, destaca sobre todo la obra de Francisco J. Laporta, *Adolfo Posada. Política y sociología en la crisis del liberalismo español*, Madrid, 1974; en el capítulo primero aparece un intento de biografía. Interesa también Adolfo Posada, *Fragmentos de mis memorias*, Oviedo, 1983. Fragmentos porque aunque entre 1933 y 1936 había reunido y ordenado unos noventa paquetes con documentación para redactar sus memorias, la guerra destruyó ese trabajo y la posibilidad de realizarlo. Tuvo que contentarse así con unos fragmentos, que ni siquiera tenía concluidos al llegar su muerte.

6. Adolfo Posada, *La enseñanza del derecho*. Oviedo, 1884. Para la elaboración del discurso pidió consejo a Giner, que le envió una carta desde San Juan de Luz en la que aparece un resumen del ideal pedagógico de la Institución. Francisco Giner de los Ríos, *Ensayos y cartas*, México, 1965.

7. Francisco Giner de los Ríos escribió mucho sobre este problema, así en el *Boletín de la Institución libre de enseñanza* se recogen numerosos artículos como “Sobre el estado de los estudios jurídicos en nuestras universidades”; hoy pueden consultarse los tomos 2, 9, 16 a 18 de sus *Obras completas*. Otro jurista que nos interesa es Altamira y entre sus obras: “La reforma de las facultades de derecho en Francia”, *Boletín de la Institución libre de enseñanza*, 13 (enero 1889), 25-26; así como su *Ideario pedagógico*, Madrid, 1923 y *La enseñanza de las instituciones de América*, Madrid, 1933.

Ya en esta primera obra sobre cuestiones pedagógicas aparecerán los temas típicos de los institucionistas: grupos reducidos frente a la masificación en las aulas —una treintena de alumnos como máximo—, sustitución de la lección magistral por métodos docentes más activos, supresión de los exámenes, educación formativa y no informativa, finalidad científica de la universidad... Pero esta reflexión se vio enriquecida durante un viaje que realizó con Giner en 1886 en el que visitó Francia, Bélgica, Holanda, Suiza, Alemania e Inglaterra, y que supuso un primer contacto con los problemas de la instrucción universitaria en el extranjero.<sup>10</sup> Ese viaje le sirvió para conocer de primera mano distintos modos y sistemas de enseñanza, así como técnicas pedagógicas más avanzadas; y también para hacerse con una gran bibliografía sobre el particular.

Fruto de esas experiencias y de esas lecturas, escribió una pequeña obra publicada en 1889, cuando todavía no había cumplido los treinta años, que resume bien la postura de toda su vida, aunque en distintas ocasiones vuelva de nuevo a este tema y añade distintos matices —variaciones sobre un mismo tema, decía él—, por lo que me ha servido de falsilla para estas consideraciones.<sup>11</sup> Se trata de un opúsculo sobre los problemas que el estado de la enseñanza universitaria del derecho —y no sólo del derecho— suscitaba en la España de su momento.

El punto de partida de la obra se sitúa en el atraso en el que se encontraban los estudios de derecho, no sólo en España —aunque aquí era peor, por la crisis universitaria general—, sino también en Italia, Alemania y Francia, es decir, en los grandes países del dere-

8. Son muchas las obras sobre los problemas de la enseñanza del derecho escritas en otros países, que nuestro autor conoce y ha leído. De hecho, podemos decir que esta obra surge de esas lecturas, de la comparación entre la situación española y la de otros países, sobre todo la de Alemania. La revista francesa *Revue internationale de l'enseignement*, dirigida por Dreyfus-Brizac y editada por A. Colin en París, era una referencia para todo este debate.

9. Adolfo Posada, "Sobre la manera de enseñar en la cátedra", *Boletín de la Institución libre de enseñanza*, 10 (1886), 305-310; también varias de sus obras, *Ideas pedagógicas modernas*, Madrid, 1892, *Política y enseñanza*, Madrid, 1904 (que es una recopilación de breves trabajos sobre aspectos muy variados) y *Pedagogía*, Valencia, 1909 (también una recopilación). Aunque su pasión por la pedagogía le impulsó a otras aventuras, así la traducción al castellano de una recopilación realizada en Francia por F. Buisson de artículos sobre instituciones educativas inglesas, que en ese momento eran consideradas pioneras en la educación popular, *La educación popular de los adultos en Inglaterra*, Madrid, 1899 (publicada por la revista *La España Moderna*). José F. Lorca Navarrete escribió un breve libro sobre el pensamiento pedagógico de Adolfo Posada, con un título no muy acertado por parcial, *Autonomía y libertad de cátedra en Adolfo Posada*, Málaga, 1980.

10. Adolfo Posada, *Fragmentos...*, pp. 227-252.

11. Adolfo Posada, *La enseñanza del derecho en las universidades. Estado actual de la misma en España y proyectos de reforma*, Madrid, 1889. La obra, plagada de erratas, de difícil localización y muy deteriorada por la mala calidad del papel en que fue impresa, carece de índice, por lo que me he tomado la molestia de redactarlo: I. Consideraciones generales.- Del ingreso en el profesorado. II. Los planes de estudios en las facultades de derecho.- Por quién y cómo deben formarse.- La enseñanza por asignaturas.- El año académico. III. Procedimientos de enseñanza.- Los cursos y los trabajos especiales.- Forma de los cursos.- La explicación del profesor y el trabajo personal de los alumnos.- Posibilidad y necesidad de la reforma pedagógica en la enseñanza del derecho.- Los exámenes.- Conclusión.

cho continental. Frente al movimiento reformista que existía en toda Europa con respecto a la enseñanza universitaria, el derecho mostraba resistencia. En efecto, la medicina, las ciencias naturales, la historia, la psicología e, incluso, la literatura habían asumido el método experimental, es decir, el estudio directo y la iniciación en la investigación; mientras que la enseñanza del derecho continuaba anclada en el método formalista y la repetición hasta la rutina. Los males podían encontrarse en una enseñanza excesivamente teórica, en la resistencia del profesorado a renovar sus métodos, en la falta de finalidad científica de los estudios, en el abuso de “la facultad mecánica y tradicionalista por excelencia, la memoria”.<sup>12</sup> Frente a ello Posada proponía la exposición del carácter sociológico del derecho y su íntima relación con la política: no se trataba ni de quedarse en el mero estudio mecánico de las legislaciones positivas, ni de enfrascarse en las elucubraciones abstractas de un mal llamado derecho natural; se trataba de dirigir a la juventud por las enmarañadas indagaciones de la filosofía del derecho y de la historia de las instituciones jurídicas de los pueblos.

Y sin embargo, ante este atraso en la enseñanza, la ciencia jurídica gozaba de buena salud, en sintonía con el movimiento general de adelanto que —según el autor— en todo dominaba. ¿Cómo se explica, por tanto, este desajuste? Seguramente —decía— por el egoísmo del profesor, que prefería su propio prestigio a sus obligaciones docentes. Pero esta cuestión no le interesa, lo que quiere hacer notar es el fenómeno del atraso de la enseñanza universitaria del derecho.

Para ello seguía el esquema propuesto por Blondel, un autor francés que conocía en profundidad la enseñanza del derecho en Alemania, pues acercarse al debate alemán suponía individualizar los términos del problema y los intentos de solución; y así empezaba con una serie de cuestiones generales sobre la organización de las facultades.<sup>13</sup> Al acercarse a las veinte universidades alemanas existentes, que en ese momento eran consideradas las mejores del mundo, todas públicas pero autónomas, se fijaba en que eran completas, es decir, que todas contaban con las facultades importantes para que en esas ciudades pudiesen darse los medios para adquirir una cultura científica general. Esta circunstancia no se daba en nuestras universidades, no sólo porque alguna como la de Oviedo sólo tuviese la facultad de derecho, sino porque no eran escuelas intelectuales y científicas, como por el contrario sucedía en Alemania, sino academias profesionales, con licenciaturas excesivamente largas y cargadas de materias. Así, las denominadas asig-

12. Esta crítica de Posada puede evocar la novela de Alejandro Pérez Lugín, *La Casa de la Thoya* (1925), en la que el autor rememora su vida estudiantil en el Santiago de final de siglo y nos muestra estampas —que yo calificaría de bochornosas— sobre la enseñanza del derecho.

13. Georges Blondel, *De l'enseignement du droit dans les universités allemandes*. París, 1885.

naturas preparatorias —que debían dotar al alumno de esta formación amplia y científica— no se aprovechaban y no eran consideradas en serio por los alumnos.

En esto consistía la primera crítica de Posada, una crítica que además sustentaba todo su discurso: la misión de la universidad, su concepto, la universidad como centro de formación científica y no profesional. En efecto, para Posada la universidad no era un lugar para aprender profesiones: ni lo era, ni podía serlo, ni debía serlo. La universidad era, debía ser, el lugar de la ciencia. La universidad no podía considerarse como un centro adecuado para la preparación profesional, tal y como sería necesario para los oficios de abogado, magistrado o funcionario. La práctica necesaria sólo se podía adquirir en la realidad misma, ejercitándose al lado de prácticos verdaderos. La validez profesional inmediata que a pesar de ello se daba a los títulos sólo servía “para quitar a la enseñanza superior el carácter científico y hasta cierto punto desinteresado que debe tener”.

El otro quicio del sistema era la selección del profesorado: de poco servía tener una buena organización de los estudios si luego aquellos que debían impartirlos no estaban suficientemente formados. La universidad alemana de su momento contaba con cuatro tipos de profesores: ordinarios, extraordinarios, honorarios y *privatdozenten* (*privat-docentes* escribía Posada). Al margen de los honorarios, que eran muy escasos y excepcionales, la enseñanza descansaba en los profesores ordinarios y extraordinarios; ambos generalmente procedían de los *privatdozenten*. La existencia de éstos solucionaba, no sin dificultades, el gravísimo problema del ingreso en el profesorado y constituía un periodo de aprendizaje para el profesorado. De esta manera el sistema alemán carecía de oposiciones, aquella cosa detestable para Posada como para la mayoría de los institucionistas.

Esto le da ocasión para extenderse en la descripción y crítica al sistema de las oposiciones vigente en España. Leamos sus palabras.

Los tres ejercicios de que consta (el de *preguntas* sacadas a la suerte, el de la exposición de una *lección* y el denominado *defensa del programa*) ¿dan, ni pueden dar, según es costumbre verificarlos, idea de un profesor? Por otra parte, el opositor a cátedras ¿dónde y cómo se ha preparado para profesar una ciencia, como educador, a su modo, de la juventud que a sus lecciones asiste? ¿Qué instituto, qué centro experimental tenemos nosotros para formar profesores? ¿Si ni siquiera hay en nuestras Universidades una mala cátedra de Pedagogía! El opositor se presenta ante el tribunal (más o menos competente) habiéndose preparado atosigado por la obsesión del plazo fatal para presentar un programa, a veces calcado en cualquier libro de texto; y se presenta a aquella cátedra, y a otra, y a otra (desde la de derecho natural, a las de derecho procesal, romano, canónico, etc.). Porque lo esencial es ser catedrático, para alcanzar *una posición segura*; lo de menos es todo lo

demás, que es lo que importaría. Y ¿cómo se verifican las oposiciones? ¿quién triunfa? Cuando la *justicia* no se ve por los suelos, triunfa el opositor que mejor sabe hablar, el orador [...] Nótese, además, que depende de la suerte, del azar, el éxito de los aspirantes.<sup>14</sup>

El texto continúa criticando que la lección no sirve como ejercicio pedagógico, pues se reduce a mera elocuencia y erudición; y la defensa del programa tampoco, pues muchas veces es repetición de la lección. Así, cuenta Posada, en una ocasión el aspirante a una cátedra de derecho natural redujo su tercer ejercicio –el denominado defensa del programa– a combatir el regicidio, con gran uso de textos latinos; y otro que aspiraba a una cátedra de derecho político invirtió todo su tiempo en defender los gremios.

En definitiva, se trataba de un sistema, este de las oposiciones, que no formaba al profesor y en el que estaba ausente cualquier razón pedagógica.<sup>15</sup>

Proponía así la creación de una *Escuela normal* de profesores. El doctorado, que podía servir para ello, se había reducido en la práctica a un año más de la carrera “que suele emplear el estudiante de provincias en *conocer Madrid*” –y bien que suele conocerlo!, apostillaba Posada–. De forma que debía formularse de nuevo: con una duración de unos tres años, con un examen de ingreso, con un periodo en el extranjero, con una vinculación a un profesor de la licenciatura –como auxiliar de él–, con pocos alumnos en cada curso –no como los cien que estaban matriculados en ese momento–, cada uno estudiando la materia de su afición y todos pedagogía...

La supresión de las oposiciones y su sustitución por este tipo de doctorado como escuela preparatoria de los futuros profesores era por lo tanto, en el pensamiento de Posada, condición necesaria para la elevación del nivel docente.

Otro aspecto de la enseñanza del derecho que llamaba su atención era precisamente la organización de los estudios jurídicos y, en concreto, lo referente al plan de estudios, al que según el autor generalmente se le daba excesiva importancia, o mejor dicho, se hacía depender de él todo el éxito de las reformas, lo cual era excesivo. La organización de los estudios debía ser mucho más que un orden de materias. Lo cual era una crítica a las reformas de su época de la que si acaso salvaba la de Gamazo.<sup>16</sup>

14. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, pp. 30 y 31.

15. Sobre lo cual Giner había escrito en varias ocasiones, así su conocido artículo “Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado”.

16. Como se sabe Germán Gamazo fue profesor de la Institución y miembro de su junta directiva.

En Alemania todo lo tocante a los planes respondía a un criterio de libertad casi absoluto, en España por el contrario se había caído en “un formalismo exagerado y un espíritu de reglamentación extrema”. Por influencia francesa la organización de la universidad se hacía como cualquier ramo de la administración pública, llegándose a una centralización absoluta. Así nos lo cuenta Posada.

Cada facultad se parece a otra, como una gota de agua a otra gota de agua. El mismo número de profesores, igual número de asignaturas, idénticos trámites académicos, el mismo sueldo, en fin todo, todo igual, todo respondiendo a una concepción ministerial determinada, que se desarrolla uniformemente por un cuerpo de funcionarios, que tal carácter revisten los profesores. Un paso más y llegaríamos a realizar la fórmula aquella que se cita siempre cuando se discute la centralización administrativa, y según la cual diríamos aquí: a tal hora y minutos todos los catedráticos de derecho mercantil o penal, estarán explicando (*sic*) el mismo artículo del correspondiente código.<sup>17</sup>

El profesor overense protesta de esta manera por lo que piensa es un formalismo estéril. En su opinión el plan es necesario, pero debe ser flexible, de manera que pueda adaptarse a las necesidades cambiantes de cada universidad y de los distintos cursos académicos. Se trata de la desconfianza, típica de la Institución, ante la pretensión de querer solucionarlo todo mediante una ley.<sup>18</sup> Aflora así ese sociologismo y esa formación en la experiencia histórica que inundan las páginas de estos autores, que es contraria a la centralización y su uniformización.<sup>19</sup>

Frente a la experiencia española estaba la alemana. El Estado alemán encargaba a cada facultad de la totalidad de cada enseñanza. Así, según los estatutos de la facultad de derecho de Berlín, la distribución y organización de los cursos —tres, divididos en

17. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, p. 49.

18. Como tantas veces repitió Rafael Altarriba.

19. “La organización total de la enseñanza del derecho impide que las Universidades puedan hacer nada por sí mismas. A todo más cada profesor (que lo es de un modo permanente en su cátedra) podrá trabajar, en la rama que enseña. Dado el modo de ser de nuestros estudios superiores, la facultad es una entidad sin vida casi. Un profesor con ir a clase, cobrar su sueldo, asistir a los exámenes, ha cumplido. El claustro no tiene necesariamente que reunirse más que para asuntos que nada tienen que ver con la tarea de educar y enseñar a la juventud. La facultad sólo tiene vida, en el cuadro donde las enseñanzas aparecen distribuidas. Más, no conoce, ni acaso sabe una palabra del profesor que en ella ingrese de nuevo. No puede hacer nada serio, en cuestiones de reforma, pues todo habrá de verlo y decidirlo quien está fuera de la facultad. Por un conjunto complicadísimo de circunstancias, las facultades aparecen muertas, reducidas a la tarea de preparar cada profesor sus alumnos para el examen y conferir los grados, después de agotar su tiempo más precioso la juventud en estudiar según la distribución de los grupos de materias en el plan. Vista una facultad están vistas todas”. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, pp. 61 y 62.

semestres— debía hacerse por la junta de profesores: sólo debían respetarse una serie de asignaturas fundamentales. Además, no existían exámenes de curso.

Esto proporcionaba una gran riqueza de enseñanzas especiales, lo que explicaba que el alumno fuese de universidad en universidad en busca del mejor profesor de la materia que le interesaba, que puede que sólo se explicase en una universidad.<sup>20</sup>

Por otro lado, los profesores alemanes tenían a su cargo un gran número de horas de enseñanza, casi el doble que en España. Criticaba así el ambiente de pereza y ocio que en su opinión dominaba en nuestras universidades.

La organización del año académico era otra cuestión candente. En Alemania estaba dividido en semestres, lo que significaba tener muchos más días lectivos que con un año académico continuado; así, en España había 140 o 150 días lectivos reales, frente a los 160 de Francia y a los 180 o 190 de Alemania. En efecto, el curso alemán constaba de un semestre de invierno que comenzaba el 15 de octubre y concluía el 15 de marzo, y de un semestre de verano que comenzaba el 15 de abril y concluía el 15 de agosto. A pesar de que en realidad cada semestre se empezaba un poco después y se acababa un poco antes, e incluía las vacaciones de Navidad o las de Pentecostés, sumaban los días antes indicados. En España 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, la realidad daba también la cifra antes señalada. Se desperdiciaba mucho tiempo en verano, y luego el curso parecía demasiado largo, por lo que se ampliaba el descanso navideño y pascual. Posada proponía que las vacaciones de verano no comenzasen hasta el 1 de julio y concluyesen el 15 de septiembre, de esta manera el ritmo se hacía más racional y se adaptaba a las peculiaridades climáticas de la península. Junto a esto pedía también mayor libertad para organizar los cursos, de manera que no todas las asignaturas tuvieran que ser anuales, sino que esto quedase a criterio de la facultad.

También las cuestiones estrictamente pedagógicas ocuparon a Posada. Su idea central era que la enseñanza superior “no puede consistir en cargar la memoria del alumno con pesado fardo de datos, que olvidará al contacto con la vida real, por inútiles o mal digeridos, sino en guiarle formando su inteligencia, iniciándole en el arte de pensar y de relacionarse con los objetos reales, para vivir según ellos”. Es decir, se trataba de iniciar al estudiante en el método de la ciencia que estudiaba —decía Posada siguiendo un

20. El autor nos proporciona los planes de Berlín y Leipzig en el curso 1883-1884, *La enseñanza...*, pp. 63 y 64.

discurso leído en 1868 en la Universidad de Bonn por Sybel—, mostrándole ante todo lo que es la ciencia, cómo se realiza el trabajo científico, lo que significa la producción científica. Así, el profesor debía exponer en clase un problema nuevo y original, y hacer partícipe de esta manera al alumno en el proceso de su trabajo intelectual.

Frente a este ideal, la realidad española de ese momento era bastante distinta: “Cada facultad de derecho más que una corporación viva, constituida por la unión íntima de sus profesores y del conjunto animado y entusiasta de los alumnos, parece una aglomeración inorgánica de funcionarios públicos, de *catedráticos*, adscritos independientemente cada uno a su cátedra, y de alumnos, que asisten a las clases para con el menor esfuerzo posible y en el término más corto, vencer la dificultad de los exámenes y obtener un título profesional. Salvo excepciones (poco numerosas) el profesor de derecho procede en su clase de modo que no puede considerarse propiamente en funciones de enseñar”.<sup>21</sup>

Y concreta: “Sabido es en qué consiste el aludido procedimiento. *Explicar*, durante una hora la lección de un programa previamente formulado, muchas veces impreso y por tanto igual todos los años. [...] Y es que ¿no hay más procedimientos de enseñanza que ese? [...] Antes puede asegurarse, que la tarea de la explicación seguida en forma de conferencia es más bien, como afirma el ilustrado profesor señor Sales, un medio de propaganda que un procedimiento de enseñanza, sobre todo si se le proclama único, o como único se aplica”.<sup>22</sup>

Y por último: “El empleo del libro de texto, como guía, o como ayuda necesaria, es también lo más antipedagógico que puede imaginarse, porque ya se sabe, que el libro de *texto* se convierte en el *remedia vagos* con gran facilidad y que escrito en forma dogmática, con definiciones para todo y soluciones para cualquier problema, por insoluble que sea, se convierte en instrumento perjudicial en extremo”.<sup>23</sup>

Ante estas carencias de la enseñanza del derecho en España, de nuevo Posada señalaba el ejemplo alemán, fundamentalmente a través de la obra de Blondel. Tres tipos de acti-

21. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, pp. 93 y 94.

22. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, p. 94. De Sales interesa, Manuel Sales Ferré, *Consideraciones acerca de los métodos de enseñanza. Discurso pronunciado en el acto de inaugurarse el Ateneo y sociedad de excursiones de Sevilla, el 6 de marzo de 1887*, Sevilla, 1887. El autor propone nuevos métodos de enseñanza en sintonía con los nuevos métodos de investigación, y para ello nuevos medios e instrumentos. Así, frente a la conferencia el método indagativo, y frente al manual los trabajos prácticos. Estas tesis fueron muy aplaudidas por la Institución. Sobre Sales, véase Manuel Núñez Encabo, *Manuel Sales y Ferré: los orígenes de la sociología en España*, Madrid, 1976 y Rafael Jerez Mir, *La introducción de la sociología en España: Manuel Sales y Ferré, una experiencia frustrada*, Madrid, 1980.

23. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, pp. 94 y 95.

vidades docentes desarrollaban los profesores alemanes. En primer lugar la lección en sentido estricto: en ella el docente se limitaba a dictar con la debida lentitud para que el alumno tomase sus apuntes. En segundo lugar, una lección en sentido amplio. En ella el profesor dictaba un pequeño resumen y sobre él iba haciendo una serie de comentarios; en ocasiones ese resumen era sustituido por un libro, así para explicar las *Pandectas* generalmente se usaba el libro de Arndts<sup>24</sup> o el de Windscheid,<sup>25</sup> autores ambos representantes conocidos de la escuela histórica. Ésta era la que se usaba mayoritariamente en la universidad alemana de ese momento. Todavía existía un tercer tipo de lección, en ella el profesor explicaba apoyándose en una serie de notas, también aquí intentaba hablar con la suficiente lentitud para que el alumno copiase cómodamente.

Pero además de los cursos, en los que la diferencia con el sistema español era menor, estaban los seminarios; y aquí era donde radicaba la grandiosidad del sistema alemán. Sistema éste, el de los seminarios, que con distinto nombre estaba presente en otros países: Estados Unidos, Austria, Inglaterra, Francia... La necesidad de los seminarios radicaba en que la explicación oral por sí sola no bastaba, pues se trataba de un sistema pasivo, en el que el alumno era mero receptor. En los seminarios, y en las clases prácticas, también presentes en el sistema alemán, el profesor y el alumno trabajaban juntos, colaborando entre ellos. Así, en los estatutos del seminario de derecho de Berlín se establecía lo siguiente: "El fin que persigue el seminario jurídico es iniciar a los estudiantes en el trabajo científico personal por medio de ejercicios exegéticos, históricos y dogmáticos, y la preparación de investigaciones científicas originales".<sup>26</sup> Algo similar exponían los de Breslau: "Excitar a los estudiantes a profundizar las materias que les han sido enseñadas ya, mediante los ejercicios siguientes: exégesis sobre las fuentes del derecho, solución de cuestiones de derecho práctico, redacción de trabajos escritos, conversaciones acerca de las diferentes ramas de la ciencia jurídica".<sup>27</sup>

El seminario de Berlín estaba dividido en tres secciones: la de derecho romano, la de derecho germánico y la de derecho canónico. Para formar parte del seminario era preciso estar matriculado en la Universidad de Berlín, aunque el número de seminaristas estaba limitado. El seminario poseía una sala y una biblioteca especial. Los trabajos de seminario solían realizarse por escrito, para obligar al alumno a trabajar a conciencia.

24. Karl Ludwig Arndts von Arnesberg (1803-1878), *Lehrbuch der Pandekten*, existen muchas ediciones, así, Stuttgart 1883; existe traducción italiana.

25. Bernhard Joseph Hubert Windscheid, *Lehrbuch des Pandektenrechts*, existen muchas ediciones, así, Francfort del Meno 1882; existe traducción italiana.

26. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, p. 102.

27. Adolfo Posada, *La enseñanza...*, p. 102.

Para ello, al principio de cada semestre el profesor presentaba en el seminario una lista de asuntos, con cierta variedad, salvando siempre la libertad del alumno para proponer alguna cuestión. Los temas eran distribuidos y el profesor proporcionaba las noticias y datos bibliográficos que considerase oportunos. De esta manera, el alumno trabajaba personalmente con la ayuda del profesor. Cuando el alumno tenía concluido su trabajo, comenzaba la tarea de discusión y estudio en común de todo el seminario. Se leía el trabajo y se discutía acerca de su contenido. Parecido era el proceder en las clases prácticas, en las que el profesor dictaba una serie de problemas de la vida cotidiana del derecho y cada uno los resolvía según su parecer. Después, reunidos profesor y alumnos, se discutían las posibles soluciones.

De manera que existían soluciones para la decadencia de la enseñanza del derecho en España. Resultaba sencillo formular los remedios teóricos, que ya han ido saliendo en esta exposición. Pero de poco servían porque al final nos encontramos con el profesor de carne y hueso, y “no hay ley, ni reglamento, ni receta que de un profesor malo, inepto, abandonado, sin vocación y poco formal, haga un profesor serio, entusiasta, trabajador y con las demás condiciones requeridas para el caso”. Negro panorama, pero algo se podía hacer, opinaba Posada.

En primer lugar, para tener una enseñanza seria, entre las condiciones favorables que exige ésta, estaba el número de alumnos. La masificación forzaba a una enseñanza anónima donde primaba el discurso oral del profesor, como sucedía en Madrid donde coincidían más de doscientos alumnos en un aula. En las universidades pequeñas, como la de Oviedo, donde solía haber una treintena de alumnos en el aula, sí era posible aplicar otros métodos.

La aglomeración de alumnos imponía además la necesidad de exámenes a final de curso, y Posada consideraba el examen como una de las causas más específicas de la falta de verdadero carácter científico de la enseñanza universitaria. La influencia del examen, sostenida a través de tantas generaciones, había dado lugar a que profesores y alumnos no pensasen más que en él: los primeros reducían su tarea a preparar a los alumnos para el examen y éstos a prepararse para él. Toda la tarea docente se movía en torno a los exámenes: los libros de texto, las explicaciones conforme a un programa de lecciones diarias, la importancia de la memoria y de la facilidad de palabra para triunfar en la universidad, la tendencia a reducir la sabiduría a definiciones concretas...

Hay que señalar que nuestro autor se refería a exámenes orales, realizados ante un tribunal de al menos tres miembros y que no solían durar más de diez minutos. Un examen así, dirá Posada, sólo nos muestra la capacidad de memorizar pero nada dice de la

comprensión de un tema y de su asimilación. Si acaso estos exámenes deberían reducirse a un único examen al final de la licenciatura, en el que junto a una parte teórica amplia también se realizasen pruebas prácticas.

Después de este recorrido por estas cuestiones sobre la enseñanza del derecho —que son una fotografía de su momento, que deberá ser completada por otros enfoques quizá menos pesimistas—<sup>28</sup> se puede concluir subrayando la viva reflexión que existía en la Restauración sobre los problemas de la universidad española y, más en concreto, sobre la enseñanza del derecho. Reflexión que sobre todo se debía a los hombres de la Institución libre de enseñanza,<sup>29</sup> que habían tomado la cuestión pedagógica como eje del renacimiento de los estudios universitarios y, en definitiva, de la sociedad española. En esta reflexión se acude a la experiencia de los países más avanzados y, sin caer en soluciones ingenuas, se intenta aprender de ellos. No se trataba, como señalaba Posada, de buscar una fórmula mágica. Se trataba por el contrario de remover los obstáculos para que quien quisiera trabajar pudiera hacerlo. Llama la atención esta preocupación, quizá por la atonía actual, denunciada recientemente por Franco Lombardi.<sup>30</sup>

Fue Rafael Altamira, siempre tan preocupado por las cuestiones pedagógicas, quien me condujo a estos escritos de Posada. En el verano de 1998, sumergido en los papeles del Archivo general de la administración el descubrimiento fue para mí una bocanada de aire fresco. Entre tanto memorismo estéril y formalista, viejos libros descriptivos y nada formativos, los postulados del profesor ovetense me resultaron heterodoxos pero sugerentes, y pienso que su reflexión —al margen del valor histórico, que es el que sobre todo me interesa— todavía puede ser útil. Fue Altamira... y debo agradecerle el grato descubrimiento.

28. Juan María Sánchez-Prieto, "Cien años sin memoria", *Rilce*, 15-1 (1999), 13-26.

29. Con posterioridad, en la década de 1930 se produjo en Europa un intenso debate sobre la finalidad de la universidad: si era el lugar de la ciencia —como defendían los institucionalistas— o de la docencia —como defendía Ortega y Gasset—. En Italia —como puso de relieve el profesor Andrea Romano durante el coloquio que siguió a esta intervención— el debate lo cerró Giovanni Gentile con su defensa de la docencia basada en la ciencia.

30. Franco Lombardi, "La questione didattica", *Materiali per una Storia della Cultura Giuridica*, 27-2 (1997), 521-536. En este artículo el profesor italiano constata una contradicción entre lo que la sociedad piensa que es el trabajo universitario —fundamentalmente la docencia— y las prioridades de los profesores —en primer lugar la investigación, luego la gestión universitaria y cierta indiferencia frente a la docencia—.