

¿Qué podemos aprender de Edith Stein sobre la investigación y la enseñanza del derecho?

Marina VARGAS GÓMEZ-URRUTIA

Profesora Titular de Derecho Internacional Privado (UNED)

Pedro M. HERRERA MOLINA

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario (UNED)

Diario La Ley, Nº 7931, Sección Doctrina, 26 Sep. 2012, Editorial LA LEY

LA LEY 16693/2012

El 70 aniversario de la muerte de Edith Stein (Auschwitz, 9 de agosto de 1942) —extraordinaria docente e investigadora y una de las más destacadas intelectuales del pasado siglo XX— sea acaso el pretexto y el reto para esta reflexión acerca de la enseñanza y la investigación en Derecho en la actual Universidad española. Desde la perspectiva de nuestro trabajo como docentes hemos tomados tres cuestiones a nuestro entender claves en la vida diaria del profesor universitario: la docencia como servicio al estudiante, la investigación como servicio de creación intelectual y el nexo principal entre docencia e investigación: la formación de jóvenes profesores. Algunas reflexiones de Edith Stein acerca de sus profesores, de la docencia, del proceso creativo intelectual y de la formación de futuros profesores nos han servido de hilo conductor para las ideas que aquí ofrecemos y que dedicamos a la memoria de nuestra compañera Puerto RODRÍGUEZ MONTAÑÉS.

En memoria de María del Puerto Rodríguez Montañés, excelente profesora y añorada compañera del Departamento de Derecho de la Empresa (UNED)

I. OBJETO Y MÉTODO

La pregunta que encabeza este artículo puede sorprender. Edith STEIN (Breslau, 1891-Auschwitz, 1942), asistente de HUSSERL (2) y una de las intelectuales más destacadas del siglo XX, no abordó de modo directo la investigación o la enseñanza jurídica. Ahora bien, si examinamos el extraordinario fenómeno creativo que supuso el círculo filosófico de Göttingen (3) nos encontraremos con notables sorpresas: Adolf REINACH, primer discípulo de HUSSERL y principal mentor de STEIN fue autor de obras tan significativas como *Sobre el concepto de causa en el Derecho penal hoy* (1904) y *Las bases apriorísticas del Derecho civil* (1913). Tras su prematura muerte fue la propia Edith STEIN quien ordenó sus papeles y —aunque no de modo inmediato— hizo posible la publicación de su *Opera omnia* (1987). Es más, Edith STEIN publicó trabajos de filosofía política, próximos al ámbito jurídico, como *Una investigación sobre el Estado* y realizó una importante labor teórica y práctica dirigida a conseguir la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer.

Puede decirse, por tanto, que la obra y la vida de Edith STEIN no es ajena al mundo de la

investigación jurídica. Sin embargo, no es este el punto que más nos interesa: una mirada al círculo filosófico de Göttingen nos muestra a juristas, médicos, psicólogos, matemáticos y filósofos atraídos por la fenomenología como método de acceso al conocimiento. Este sorprendente crisol forjó la fascinante personalidad de Edith STEIN como profesora universitaria. De su ejemplo podemos aprender investigadores y docentes de los más diversos ámbitos del saber, incluidos los juristas.

Una reciente biografía (4) , basada esencialmente en textos autobiográficos, nos sirve de pretexto al tiempo que nos ofrece la ocasión para un reto: sumergirnos —de la mano de Edith STEIN— en el mundo universitario alemán de principios del pasado siglo y contrastarlo con nuestra realidad actual, para ver qué podemos aprender los profesores de Derecho. Con esta idea, nos centraremos en tres cuestiones claves en la vida del profesor universitario... y en la experiencia de Edith STEIN: la docencia como servicio al alumno, la investigación como servicio de creación intelectual y el principal nexo entre la docencia y la investigación: la formación de jóvenes profesores.

II. LA DOCENCIA COMO SERVICIO AL ALUMNO

1. Planteamiento

Contaba un profesor de Derecho que su joven esposa, aún estudiante, se sorprendía al escuchar cómo los colegas de su marido sólo hablaban de sus tesis, sus artículos y sus oposiciones, sin referirse nunca a sus alumnos o sus clases. Y es que clases y alumnos no eran apreciados —generalmente— como una cuestión vital para el profesor, sino, más bien, como una carga inevitable (la llamada «carga docente») que era ineludible arrastrar en el laborioso periplo de la carrera universitaria. Esta anécdota, que sucedía hace más de treinta años, sigue teniendo vigencia en nuestro sistema universitario.

Es cierto que el proceso de Bolonia intenta *centrar la actividad docente en el alumno* (5) . Además, el mecanismo de «acreditación», como requisito para acceder a los cuerpos docentes universitarios, intenta valorar tanto la formación como la experiencia docente. Todo ello constituye una excelente oportunidad para superar viejos defectos y convertir la actividad docente en una noble tarea de servicio al alumno. Sin embargo, *el modo concreto* en que, a veces, se orienta el proceso de Bolonia supone también graves riesgos. La evaluación de la docencia es sumamente difícil y termina confiándose a signos externos: el número de créditos impartidos a lo largo de los años; el hecho de que las clases se sometan a encuestas de los alumnos; los seminarios y congresos de formación docente en que haya participado el profesor... Por decirlo con más claridad: nadie nunca asistirá a una clase del profesor para comprobar cómo la imparte. Es perfectamente posible (y todos tenemos en mente casos concretos) que un profesor excepcional y entregado por completo a la preparación de sus clases sea «suspendido» por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) mientras que quien se limita a repetir unos apuntes amarillentos y no tiene «el don de hacerse comprensible» (en terminología *steiniana*) pueda obtener una excelente puntuación.

Desde luego, las perversiones del sistema no pueden hacernos pensar que todo tiempo pasado haya sido mejor. En Alemania, a comienzos del siglo pasado, convivían profesores extraordinarios con lamentables inercias y corruptelas. También en nuestro país la situación de la enseñanza del Derecho (antes de iniciarse el proceso de Bolonia) distaba de ser idílica (6) . No se trata, por tanto, de oponerse a la innovación, sino de orientarla correctivamente para que no se repitan los errores del pasado y podamos aprender de sus aciertos.

2. Adolf Reinach: un modelo para Bolonia

Para desarrollar el proceso de Bolonia necesitamos modelos. Obviamente no aludimos aquí a formularios y fichas que cumplimentar (estos han florecido por doquier) ni tan siquiera a instrucciones y modelos teóricos, sino a modelos de carne y hueso que hayan encarnado el ideal universitario. Pues bien, a nuestro entender, Adolf REINACH constituye un verdadero ejemplo de profesor según el *espíritu de Bolonia*.

Cuenta Edith STEIN que «le hacía sumamente feliz asistir a las clases de Reinach». Descubría en él un carisma especial para la enseñanza, junto con una intensísima preparación. «Escucharlo era puro gozo. Mantenía unos apuntes ante sí, pero parecía que casi ni los miraba. Hablaba con un tono vivo y alegre, ligero, desenvuelto y elegante, y cada cosa quedaba clarísima y convincente. Sacaba la impresión de que todo aquello no le costaba el más mínimo esfuerzo. Más tarde, cuando tuve posibilidad de ver esos manuscritos, noté con gran sorpresa que estaban redactados a la letra desde la primera a la última palabra, y que al final de la última clase del semestre solía escribir: “Acabado. Demos gracias a Dios”. Todas aquellas brillantes demostraciones eran fruto de indecibles fatigas y afanes» (*Vida*, págs. 323-324) (7) .

REINACH conseguía que sus alumnos vibraran y crecieran gracias a una «intensísima preparación» fruto de «indecibles fatigas y afanes». Y no lo hacía por brillar ante sus colegas —los destinatarios de sus manuscritos eran «simples» alumnos— ni por obtener puntos de cara a una futura promoción, sino por servir a sus alumnos; por ayudarles a crecer como personas y como universitarios.

Reinach tenía las sesiones de seminario en su casa, que ciertamente era más cómoda y grata que los ambientes universitarios reservados para la filosofía. Fue allí donde Edith halló un rincón del paraíso en la tierra. «Las horas transcurridas en aquel elegante estudio fueron las más felices de todo el período que viví en Göttingen. Todos estábamos plenamente convencidos de que, durante aquellas clases, aprendíamos muchísimo desde el punto de vista del método. Reinach discutía con nosotros las cuestiones que se planteaba personalmente en su trabajo... No era un enseñar y aprender, sino una búsqueda común, semejante a la que se desarrollaba en la Sociedad filosófica y, no obstante, conducida por la mano de un guía seguro» (*Vida*, pág. 324) (8) .

Es decir, REINACH no se limitaba a «transmitir el conocimiento». Sus seminarios no eran un mero «enseñar» (el profesor) y «aprender» (el alumno) sino una «búsqueda común». Los profesores tenemos la experiencia de que podemos aprender mucho de los alumnos y REINACH emprendía con sus estudiantes una «búsqueda común» en la que ofrecía orientación como «guía seguro» pero

fomentando la libertad intelectual y el deseo de descubrir el saber. Al saber inspirar confianza en sus alumnos, tenía la capacidad de encender sus nobles ideales tal y como hace siglos había recomendado PLUTARCO en su *El arte de escuchar*: «La mente no necesita ser rellenada como si fuera un recipiente; más bien, como la leña, precisa de una chispa que la encienda y le dé el impulso para buscar la verdad y amarla ardientemente».

3. Contacto con los estudiantes

Esa labor de servicio exige un contacto estrecho con los estudiantes. Tal comunicación exige paciencia y entrega pero es, a la vez, un estímulo para superar los obstáculos de la tarea universitaria. La labor docente supone, a nuestro entender, una verdadera «empatía» —otro término *steiniano*— hacia los alumnos: saber ponerse en su lugar. En una Universidad masificada este objetivo puede resultar difícil, pues el profesor no conocerá personalmente a la mayoría de sus alumnos, pero, a pesar de todo, ha de querer ayudarles y ponerse en su lugar como parte esencial de su vocación docente. Así lo comprobamos en la vida de Edith STEIN: «Probablemente lo que la inducía a la paciencia [en el trato con Husserl y en las ingratas labores que le correspondían como asistente] era el contacto con los estudiantes. Al saberla asistente privada de Husserl y licenciada con el máximo reconocimiento, no debían ser pocos los que acudía a ella para aprender mejor el método fenomenológico» (9) .

El testimonio de A. JAEGER SCHMIDT sobre Edith STEIN como docente en Friburgo resulta sumamente valioso: «tenía el don de enseñar y nos formaba con infinita paciencia, con bondad atenta y silenciosa. Siempre amable sin sombra de ironía o de crítica, acogía nuestras pobres preguntas con tal calma, con tal ecuanimidad, con tal entrega, que nos inducía a no dejarla ni un momento en paz (...) era incansable en alentarnos a avanzar por el austero camino del conocimiento intelectual» (Mi, pág. 48) (10) . Ese aliento a «avanzar por el camino del conocimiento intelectual» responde plenamente al verdadero espíritu de Bolonia (11) .

4. Capacidad de entusiasmar y transmitir optimismo

El profesor universitario ha de estar convencido de que su labor docente es verdaderamente útil en la medida en que ayude a sus alumnos a mejorar como intelectuales y como personas. En esta convicción —sobre todo si está unida a ideales más altos— el profesor puede encontrar una fuente para renovar sus energías y transmitir las a sus alumnos.

En la última etapa de la Primera Guerra Mundial, cuando el pesimismo había invadido Alemania hasta el punto de provocar un gran número de suicidios, escribía Edith STEIN: «Debemos esforzarnos por soportar también esto y comprender a qué bien puede servir. Me entristece mucho detectar en ti y en Rosa expresiones de tan abierto pesimismo. Querría infundir en vosotras algo de lo que, después de cada golpe, siempre me da nuevas energías» (Te, págs. 46, 47) (12) .

En la situación actual de crisis económica (y universitaria) y desorientación intelectual esta labor del profesor —y aún más del profesor de Derecho— resulta indispensable.

III. LA INVESTIGACIÓN COMO SERVICIO DE CREACIÓN INTELECTUAL

1. Esencia del proceso de creación intelectual

En ocasiones se contempla el proceso de investigación jurídica como una recopilación de normativa (nacional, europea, internacional, comparada), jurisprudencia y doctrina, aliñada con algunas ideas «originales» del autor. La presión por publicar para obtener los puntos necesarios ante las instituciones evaluadoras de la investigación (ANECA, CNEAI, ANEP) lleva a incrementar el número de *artículos-conglomerado* en perjuicio de los verdaderos trabajos de investigación. Lo importante —según la normativa— para que un trabajo se valore como «aportación científica» está en evitar referencias a su carácter didáctico o su utilidad práctica, en que no se presente como comentario de jurisprudencia o legislación (¡pobres glosadores!), en que aparezca en alguna de las llamadas «revistas indexadas», en que no sea demasiado breve y, cómo no, en el número de citas. Lo único que no está previsto —aunque algunos evaluadores de la CNEAI lo hagan por generosidad personal— es una lectura del trabajo para comprobar su auténtico valor (13) .

En palabras de A. MANGAS MARTÍN «los sexenios no calibran el nivel de profundidad y calidad del dominio de un área de conocimiento» (14) . Además, un sector de la doctrina administrativista considera que algunas «concretas normas reguladoras del procedimiento de concesión de los sexenios están interfiriendo sensiblemente, con criterios ajenos a los científicos, en la forma en que se desarrolla [la] Ciencia [del Derecho]» (15) .

A nuestro entender el verdadero proceso de investigación jurídica requiere, desde luego, una labor previa de documentación y estudio, pero consiste, en primer término, en saber plantear adecuadamente las preguntas para encontrar las respuestas y hacer avanzar así el saber. Dicho proceso tiene, por tanto, algo en común con la investigación filosófica. El testimonio de Edith STEIN sobre la elaboración de su tesis doctoral resulta clarificador:

«Edith se puso rápidamente manos a la obra. El esfuerzo era enorme, como nunca antes, pero entendía que valía la pena. La fatiga cobraba ahora sentido: el estímulo de Reinach y la expectativa de su autorizado parecer. Ante todo era necesario aclararse sobre lo que debía poner por escrito, esperando que a continuación se encendiera alguna pequeña luz para eludir los senderos tenebrosos. Edith confiesa con candidez: “creo que quien no ha trabajado personalmente en algo filosóficamente creativo difícilmente puede hacerse una idea. En aquel caso no recordaba haber sentido anteriormente ni una pizca de la honda felicidad que a continuación experimentaría de continuo al trabajar, una vez superados los primeros y más duros momentos. Aún no había llegado a ese grado de clarividencia en que la mente puede descansar en la firmeza de la idea alcanzada, a partir de la cual ve que se abren nuevos caminos y progresa con seguridad. Avanzaba a tientas, como entre la niebla. Las cosas que escribía me parecían extrañas incluso a mí misma y, si alguien hubiera declarado que todas eran absurdas, le habría creído de inmediato”» (*Vida*, págs. 332-333) (16) .

2. Superación de las crisis creativas y gozo en el descubrimiento de la verdad

En muchas ocasiones el proceso creador atraviesa por una crisis, como la que nos muestra Edith. Para superarla es precisa constancia y audacia para plantear las preguntas adecuadas, pero no es lo mismo trabajar en soledad (como le sucedía a nuestra autora antes de acudir a REINACH) que contar con estímulo y orientación de colegas y maestros. Esto nos conduce al papel de los maestros y colegas en la labor científica, pero sobre este punto volveremos en el último epígrafe de este trabajo. El auténtico trabajo de investigación también produce un gozo intelectual sólo explicable por el acercamiento —aunque sea parcial y limitado— a la verdad, a la solución de un problema. Leamos el testimonio de Edith:

«Me reclinaba en mi silla y me concentraba con un esfuerzo doloroso en la que me parecía la cuestión más urgente. Al cabo de un rato es como si surgiese la luz. Era capaz al menos de formular la pregunta y hallaba caminos para llevarla hasta el fondo. Y nada más quedarme claro algo, nuevas cuestiones se abrían, según diversos aspectos: nuevos horizontes, tal como solía decir Husserl. Junto a los folios limpios en los que escribía el texto auténtico, tenía unas hojas en las que anotaba todas las cuestiones que surgían y debía abordar en el lugar adecuado. Mientras rellenaba páginas y páginas, me acaloraba y me ponía roja de tanto escribir, al tiempo que me invadía un desconocido sentimiento de felicidad. Cuando me avisaban para comer era como si regresase de otro mundo. Exhausta, pero llena de gozo, bajaba. Me asombraba de las cosas que ahora conocía, cosas de las que, apenas unas horas antes, no tenía ni idea. Y era feliz por los muchos hilos que había enlazado y podía después retomar en la mano» (*Vida*, págs. 430-431) (17) .

3. El don de hacerse entender

Cuentan que un famoso profesor de Derecho, tras escribir un artículo, se lo dio a leer a su secretaria. «¿Lo ha comprendido?», preguntó. «¡Se entiende perfectamente!». «Pues tendré que obscurecerlo un poco», replicó el profesor. Es cierto que el lenguaje y la argumentación jurídica presentan un inevitable grado de complejidad, pero parte de la labor del investigador consiste en hacer asequibles razonamientos y respuestas cuya elaboración le han costado un gran esfuerzo. Edith nos cuenta una anécdota reveladora sobre uno de sus compañeros en Göttingen:

«Uno de los recién llegados se llamaba Helmuth Plessner, “que apuntaba decididamente a la carrera académica”». A veces era invitado a cenar junto con Stein por la presidenta de la Asociación de orientación profesional de las estudiantes, de la que Edith tuvo que ocuparse aquellos meses. «Helmuth —cuenta Edith— ya entonces me ilustra su sistema, tratando de explicarme en qué puntos no podía estar de acuerdo con Husserl; sin embargo, aún no tenía el don de hacerse comprensible» (*Vida*, pág. 365) (18) .

Pues bien, aunque en los años en que coincidió con PLESSNER ya había esbozado parte de su sistema filosófico, «aún no tenía el don de hacerse comprensible», ni siquiera ante una persona tan inteligente y profunda como Edith STEIN. El comentario de nuestra autora apunta que, más adelante, PLESSNER alcanzó ese don y, en efecto, fue uno de los fundadores de la Antropología

filosófica contemporánea.

El trabajo de investigación no tiene por objeto el lucimiento personal, ni consiste en una demostración retórica sobre el dominio del lenguaje. Por el contrario, su esencia radica en el avance del conocimiento —al servicio de toda la sociedad— mediante la solución de problemas y el descubrimiento de nuevas perspectivas. Por este motivo, y muy especialmente en el ámbito jurídico, el investigador necesita el *don de hacerse entender*. Por este motivo, carece de sentido rechazar a efectos de evaluación científica una obra determinada por tener el carácter de «manual» o de obra «docente».

Ese don de hacerse entender se encuentra íntimamente ligado a la «empatía»: la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, bien sean los alumnos o los destinatarios de un trabajo de investigación. Edith STEIN dominaba este arte: «Entre las dotes que todos le reconocían estaba la de saber ponerse al nivel intelectual y cultural de las alumnas y maestras, consiguiendo así *explicar con claridad las cosas más arduas*. Era éste un don que, avalado por su cordial disponibilidad y su cultura, propiciaba que las jóvenes acudieran a ella como punto habitual de referencia incluso fuera de las aulas colegiales y para los más diversos problemas» (19) . Además como buen líder con excelencia sabía que la razón cognoscitiva no basta para captar la realidad, porque ella sola no comprende existencialmente al otro. En estos casos falta un rasgo esencial de la perfección del actuar moral: la connaturalidad afectiva con el bien (*die affektive Konnaturalität mit dem Guten*), que significa hacer el bien no en virtud del sentimiento del deber y de la razón pura, sino por tender al bien con todas las potencias y capacidades de la persona. Quien actúa desapasionadamente y sin corazón, corre el peligro de no acertar con el bien en los aspectos concretos por faltarle la capacidad, tan importante para un líder, de ponerse en el lugar de los demás y poder experimentar sus mismos sentimientos (20) . En efecto, la «empatía» resulta indispensable para conseguir conectar docencia e investigación en un doble sentido: capacidad para transmitir lo que se ha investigado y capacidad de enseñar a investigar a los más jóvenes.

4. Humildad científica como presupuesto para la investigación

A diferencia del Abogado, que ha de buscar los argumentos al servicio del cliente (y de la Justicia), el profesor universitario debe buscar la verdad: formular las preguntas adecuadas y aproximarse a las respuestas. No queremos decir que el ejercicio de la profesión sea un obstáculo para la labor universitaria. Todo lo contrario: el ejercicio práctico *puede* enriquecer notablemente la teoría jurídica y ofrece perspectivas muy valiosas para afrontar correctamente los problemas jurídicos. Ahora bien, el abogado puede utilizar, legítimamente, argumentos menos sólidos para defender a su cliente, mientras que el profesor —al enseñar o escribir un artículo— debe rechazar un argumento si descubre que es endeble, aunque lo haya utilizado en ocasiones anteriores.

Pues bien, el engrimiento personal es mucho más corriente en el mundo universitario que en el ámbito de la abogacía y se manifiesta —entre otros síntomas— en la defensa numantina de las propias ideas aunque hayan surgido en contra argumentos de peso. Así, algunas complejas construcciones teóricas no responden al afán por explicar mejor las cosas sino al prurito de defender lo que resulta improbable o indefendible.

En otras ocasiones —aunque sean la excepción— la combinación de Abogacía y Universidad produce un resultado pernicioso: la cátedra se utiliza como altavoz para hacer resonar opiniones interesadas y contundentes revestidas de ropaje científico o simplemente para lucimiento propio a través de los «importantes» asuntos que le han sido encomendados. En estos casos el profesor-abogado no tiene reparos en cambiar de opinión (pues los razonamientos cambiarán según quien sea su cliente), aunque desde luego no reconocerá tales cambios y los encubrirá con argumentos de conveniencia.

Todos estos vicios, desgraciadamente característicos de la Universidad, contrastan con la actitud intelectual de Edith STEIN. «Este conocimiento de mis limitaciones ha hecho rápidos progresos en mí en los últimos tiempos. No sé si recuerda usted que, hace años, me dijo algo respecto a la falta de este conocimiento y a una excesiva e ingenua confianza en uno mismo. Entonces no lo entendí muy bien. Habitualmente, una crítica de ese tipo sólo se comprende cuando una luz se enciende dentro» (Ri, págs. 118-119) (21) . La humildad científica conviene al método de investigación y a la lectura de los textos. Esta no debe confundirse con el falso orgullo científico. Nada más irritante que partir de una supuesta falta de calificación para afrontar un tema sobre el que se está escribiendo («No estamos calificados para afrontar tal tema, de todas maneras querríamos avanzar nuestra hipótesis»). Edith STEIN conocía bien sus limitaciones y era consciente de sus progresos. Y una vez «encendida la luz» no cabían *excusationes non petita*.

IV. EL NEXO ESENCIAL ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DE JÓVENES PROFESORES

1. Planteamiento

Para el auténtico profesor universitario, la labor de investigación constituye el presupuesto de la docencia: se enseña lo que se ha comprendido a fondo (se ha «creado» en sentido amplio) a través de la investigación. Desde luego, este es un vínculo importante entre investigación y docencia y encontramos un buen modelo para vivirlo en los «manuscritos» utilizados por Adolf REINACH para preparar sus clases. Sin embargo, el nexo esencial —imprescindible— entre las dos tareas del profesor no transcurre desde la investigación a la docencia, sino que va de la docencia a la investigación: *la formación de jóvenes profesores*.

Este es el primer servicio que ha de procurar realizar el profesor universitario: formar formadores e investigadores que sean capaces de continuar su labor y superarla. Por este motivo resulta especialmente triste la situación de la Universidad española: la falta de previsión en el diseño de las plantillas (22) y las exigencias presupuestarias impiden la incorporación de jóvenes profesores. A ello se une la deriva burocrática y formalista en que navega el diseño de los nuevos doctorados, eso sí, bajo las vistosas banderas de la «calidad» y la «excelencia». Ante esta situación, universitarios y políticos deberían reaccionar y buscar soluciones.

Como indicaremos más adelante, debería establecerse un sistema de becas mucho más generoso, que permitiese la incorporación a la Universidad de los jóvenes graduados de expediente más

brillante. Las plazas que queden vacantes por jubilación o fallecimiento de su titular no deberían amortizarse, sino reservarse para que en el futuro puedan incorporarse a ellas quienes ahora inician su andadura universitaria. La rígida separación entre las áreas de conocimiento debería flexibilizarse para garantizar una utilización racional de los recursos humanos y hacer posible las nuevas incorporaciones.

2. El papel de orientación en el proceso creativo

La orientación en el proceso creativo resulta esencial, pues permite evitar despeñaderos y ofrece tesoros intelectuales al joven investigador. Orientar no es suplantar la voluntad o el intelecto del doctorando —por referirnos al arquetipo de joven investigador— ni tampoco ofrecer recetas genéricas; consisten en *acompañar* la creación intelectual. Orientar implica escuchar con paciencia, leer y anotar borradores y ponerse en el lugar del joven investigador. Desde luego, encontramos contraejemplos en las Universidades alemanas de principios del pasado siglo (replicados con triste entusiasmo en nuestras actuales facultades de Derecho). Así, afirma Edith STEIN que «no formaba parte de la índole de Husserl escuchar a nadie mucho tiempo» (*Vida*, pág. 448) (23) . Tampoco se apresuraba el gran filósofo alemán a leer los manuscritos de sus discípulos. Estas circunstancias hicieron caer a Edith STEIN en una profunda depresión, hasta que un amigo le recomendó presentar un borrador de su trabajo a Adolf REINACH.

Con esta esperanza Edith «redactó a mano en tres semanas “treinta grandes pliegos” y se dirigió a Reinach con el temor de un veredicto casi definitivo sobre su porvenir: o la confirmación de una vocación filosófica real o la declaración de un fracaso. “Era por la mañana. Sobre la mesa de su despacho seguían aún los restos del desayuno. Llevé mi manuscrito y rogué a Reinach que lo aceptara y lo leyera de principio a fin. Con gran asombro mío, me invitó a quedarme: quería leerlo enseguida. Me dejó *Fenomenología del espíritu* de Hegel, que reposaba sobre el escritorio, para pasar el rato. Abrí el libro con intención de leer, pero me resultó imposible fijar la atención. Era demasiado emocionante estar allí sentada, mientras mi juez se formaba un juicio sobre mi trabajo. Leyó con intensidad, haciendo a veces gestos afirmativos con la cabeza, profiriendo en ocasiones exclamaciones de aprobación. Acabó de leer de forma sorprendentemente veloz. —Muy bonito, señorita Stein —comentó» (*Vida*, pág. 333) (24) .

La actitud de REINACH no sólo salvó a Edith STEIN de la depresión. Gracias a esta generosa orientación Edith elaboró una obra filosófica capital y contribuyó a preparar para la publicación muchos trabajos de HUSSERL que —de otro modo— no hubieran llegado a redactarse. En definitiva, Adolf REINACH cumplió con la misión esencial de un profesor universitario: impulsar la formación de personas que irían más allá de sus propias capacidades.

Esta labor de orientación requiere unas dotes especiales, que el profesor debe cultivar: «Mi actitud hacia la gente y hacia mí misma —escribe Edith— había cambiado radicalmente. Ya no le daba tanta importancia a llevar siempre la razón y salir vencedora a toda costa. Y, aunque conservaba una aguda mirada para las debilidades de los demás, no la utilizaba para golpearles en su punto débil, sino para tener precaución. Tampoco me frenaba el afán pedagógico, que aún mantenía. Había

aprendido que muy rara vez se consigue mejorar a los demás *diciendo la verdad*: esto sólo se logra cuando ellos mismos sienten la exigencia auténtica de ser mejores y conceden a cualquier otro el derecho de crítica» (*Vida*, págs. 270-271) (25) .

De nuevo encontramos aquí la necesidad de la «empatía»: no se trata de afirmar la superioridad intelectual sobre el «discípulo», ni tan siquiera de ponerle de relieve de modo brutal y desconsiderado en qué debe mejorar, sino de hacer surgir en él esa «exigencia auténtica de ser mejores» que abrirá las puertas a la crítica constructiva.

3. Maestros y discípulos

En ocasiones, la vanidad del «maestro» puede constituir un obstáculo para la formación de sus «discípulos». Edith STEIN cuenta cómo, ya concluidos sus estudios, debía proceder con mucha prudencia cuando la visitaba alguna amiga: «Había que obrar con astucia para lograr hacer nuestras excursiones. No cabía perderse una sola clase de Husserl» (*Vida*, pág. 474) (26) . También comenta cómo «Era muy importante para él [Husserl] que yo superase bien el examen [de licenciatura]. De todos sus alumnos, ninguno se había licenciado aún en Friburgo. Yo era la primera y por eso tenía que causar buena impresión» (*Vida*, pág. 476) (27) . Es una lástima que el «maestro» se preocupe ante todo de acrecentar su prestigio a través de sus discípulos y no de ayudarles a convertirse en auténticos maestros.

Y, sin embargo, la actitud de Edith STEIN hacia HUSSERL fue siempre extraordinaria. Así, pronto se dio cuenta de que el gran maestro, en parte por su desorden y, en parte, por diversos encargos docentes, había dejado de escribir. HUSSERL necesitaba un asistente «privado» que le ayudara a avanzar en su trabajo. «Si pensara que puedo serle útil [dijo Edith a su amiga Erika], lo haría yo. Erika se sorprendió mucho. ¿Sería posible? No podía hacer eso. Tenía que hacerme profesora y ganar algún dinero. No poseía un patrimonio del que poder vivir. [Pero] no me importaban las cuentas. Simplemente lo haría. Sin embargo, me parecía imposible ser tomada en consideración. Yo era una pequeñez y Husserl, el primero de los filósofos vivos: en mi opinión uno de los grandes que sobreviven a su época y determinan la historia. Pero sabía cómo actuar: Se lo preguntaré a él mismo. Puedo esperar hasta el examen. Cuando acabe de leer mi tesis estará en condiciones de juzgar mejor» (*Vida*, pág. 478) (28) .

En definitiva, Edith está dispuesta a postergar sus intereses académicos («hacerse profesora») para contribuir a la labor creativa de HUSSERL, «uno de los grandes que sobreviven a su época y determinan la historia». No lo hace por conseguir el aprecio de HUSSERL —que ya tenía— sino por «ser útil», por colaborar en una gran obra intelectual.

Este objetivo se cumplió en parte, pues a partir de notas desordenadas y difícilmente inteligibles, Edith consiguió reconstruir y publicar —bajo el nombre su maestro— trabajos de gran importancia. Sin embargo, la índole de HUSSERL hizo fracasar la colaboración a largo plazo, pues el maestro no quería realmente una «colaboradora intelectual», sino una secretaria cualificada:

«Husserl siempre había tenido la costumbre de pensar escribiendo. Mantenía el lápiz a mano y redactaba minuciosamente lo que elaboraba mentalmente. Los folios acumulados en aquel momento sumaban varios miles, con frecuencia nunca más vueltos a ver; y cada folio era una especie de resumen sintético, o el contenido de una clase universitaria o reunión de seminario, o bien parte de uno de los capítulos de un libro proyectado y nunca terminado. Cada uno de los folios, por tanto, tenía su función en el tratamiento de un tema, por lo que cada resumen podía constituir una etapa de la elaboración, un aspecto del análisis en curso, la precisión de algo tratado, la sucesión de análisis y síntesis. Si el tema lo había desarrollado desde la cátedra muchos años antes o escrito de ese modo quién sabe cuándo, ni siquiera Husserl era capaz de ordenar los respectivos folios con vistas a una elaboración rigurosa que pudiera publicarse. Podemos anticipar aquí que, en los archivos *husserlianos* de Lovaina, los manuscritos de Husserl, salvados por el investigador franciscano P. Herman van Breda, suman 45.000 carpetas, y que entre los manuscritos hay también muchas transcripciones hechas por Stein y elaboraciones de esta, salvadas igualmente por el mismo fraile. El trabajo de la nueva ayudante consistía en descifrar los manuscritos que abordaban un mismo asunto, ponerlos en orden y transcribirlos, al tiempo que elaborándolos de forma que pudieran dar lugar a una publicación» (29) .

Por este motivo, en un momento determinado, Edith se ve obligada a renunciar a su labor de «asistente» y HUSSERL lo acepta, aunque con pena. Es una lástima que el gran maestro no alentase esa auténtica labor de *colaboración intelectual* que Edith le ofrecía generosamente. Pues bien, en las actuales Universidades españolas —y, tal vez en las alemanas— encontramos ocasiones en que el «maestro» pese a no ser *uno de los grandes que sobreviven a su época* utiliza a los discípulos como mera «mano de obra» para la elaboración de sus trabajos (30) . En las Facultades de Derecho esta corruptela es algo excepcional, pero aún no ha sido del todo erradicada. Por otra parte, la propia ANECA la fomenta involuntariamente, pues al minusvalorar los trabajos colectivos (salvo que se demuestre la «necesidad» de la coautoría) (31) está incentivando que un trabajo elaborado en equipo se ponga bajo el único nombre de la parte «más fuerte».

4. Los procedimientos de selección del profesorado

Aunque Edith STEIN fue una docente e investigadora extraordinaria, nunca pudo obtener una cátedra. Ni siquiera le fue dado obtener la «habilitación» (antecedente de nuestra actual «acreditación»). En ello fueron determinantes dos «motivos»: su condición de mujer y su ascendencia judía. La «habilitación» se obtenía mediante la elaboración de un trabajo de investigación de especial profundidad. Edith elaboró varios trabajos de tal índole (*Habilitationsschriften*), pero las comisiones encargadas de valorarlos los rechazaron sin tan siquiera leerlos.

«Siguiendo la normativa, he entregado mi trabajo en Göttingen y lo han rechazado de manera totalmente irregular sin molestarse siquiera en examinarlo. No puedo describirle toda la comedia. Se la contaré el día que nos veamos» (*Ing.*, págs. 159-160). (...) «Frustrados los intentos, Edith quería ver claro. La Constitución prescribía la paridad de condición entre varón y mujer para acceder a la carrera universitaria, por lo que consultó a las altas instancia oportunas y provocó una circular ministerial: sí, aseguraba esta, las posibilidades eran las mismas» (32) .

Diez años más tarde Edith lo intenta de nuevo: «los biógrafos de Stein no dudan en afirmar que el motivo de fondo de la exclusión [a la habilitación] era su ascendencia judía. Si en los intentos infructuosos de diez años antes salía más o menos oficialmente a relucir el pretexto de que era mujer, hasta el punto de que fue Stein quien provocó el decreto explicativo del ministro Becker en 1920, ¿los intentos fallidos de diez años después qué otra razón podía tener sino el que Stein era de raza judía?» (33) .

En definitiva: una de las principales pensadoras del siglo XX, docente e investigadora extraordinaria, ve frustrado su acceso a la cátedra sin que nadie llegue a valorar sus méritos (las comisiones se ahorraron la lectura de sus escritos de habilitación, dada su condición de mujer y «judía»). En la actual Universidad española una discriminación semejante parece imposible, no sólo por la garantía constitucional del principio de igualdad (que, al fin y al cabo, también existía en la Constitución de Weimar), sino por los diversos mecanismos de evaluación de nuestro profesorado: sexenios y acreditación. Ahora bien, si observamos la realidad con más detalle, no parece improbable que suceda algo parecido a lo que sufrió Edith STEIN (aunque no por motivos de género o «raza»): que se niegue la acreditación a un valioso profesor «sin que nadie se moleste siquiera en examinar sus trabajos» (34) .

En efecto, el actual sistema de evaluación de sexenios por parte de la CNAI se ha criticado porque «quien va a examinar los trabajos aportados por un investigador no tiene la obligación de examinar los originales de esas aportaciones, sino sólo los apartados cumplimentados en una aplicación informática, en los que se incluyen datos predominantemente formales, un resumen realizado por el propio investigador y unos pretendidos indicios de calidad» (35) . Araceli MANGAS, buena conocedora del funcionamiento interno de estas instituciones afirma que «no se leen los trabajos ni en la ANECA ni en la CNAI» (36) . Un reciente informe sobre la evaluación de la investigación en España denuncia que «un investigador no sólo puede ver que su currículum es evaluado de forma completamente diferente por dos comisiones distintas, sino que además eso puede pasar *sin que ningún miembro de cualquiera de las dos comisiones haya leído ni una sola línea de sus publicaciones científicas*» (37) .

Desde luego, un sistema de evaluación científica racional exigiría la lectura directa y completa de los trabajos de investigación así como una motivación basada en el contenido de dichos trabajos. Resulta curioso que dos de los principales estudios publicados recientemente sobre esta materia concluyan exigiendo una reforma para que «el procedimiento de otorgamiento de los sexenios garantice que la evaluación de la actividad investigadora se basa en el examen de los originales de las aportaciones invocadas por los investigadores» (38) .

Ahora bien, aunque tal lectura directa resulte imprescindible, no resulta suficiente. En el fondo subyace un problema más grave que quizá explique (junto a la ausencia de recursos económicos y el temor a las impugnaciones) que la evaluación se haya orientado hacia criterios «formales». El problema más radical en la selección del profesorado es que tal actividad es realizada por «pares» (pues los propios profesores son los más cualificados para realizarla). Sin embargo, en la medida en que los profesores no hayan sido seleccionados previamente a través de mecanismos

adecuados y se hallen inmersos en redes de intereses académicos (si se nos permite la expresión), resultará muy difícil que actúen con relativa objetividad.

La explicable reacción del legislador ha consistido en establecer criterios «formales e indiciarios» de evaluación, pero estos no sólo resultan inadecuados (al menos en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas) sino que bajo una *apariencia de automatismo* conceden un enorme grado de discrecionalidad al evaluador. Tal discrecionalidad resulta agravada por el inexistente rango normativo de las disposiciones que fijan los criterios de evaluación, por la dificultad para aplicarlos de modo objetivo y por la existencia de criterios «tácitos». Es decir, no publicados. Así, una prestigiosa profesora que ocupó cargos de responsabilidad en la CNAI señala que «sorprendentemente las ciencias básicas y experimentales (...) otorgan [los sexenios] con generosidad y no practican ciertos umbrales tácitos de encarecimiento por cada tramo que se solicita, frente a las prácticas algo más serias y rigurosas de los subcampos de ingenierías, las CC. Políticas —Sociología—, Psicología y CC. de la Educación, Económicas, Derecho, etc.». Desde luego, *sorprende* que este «encarecimiento» se aplique (o se haya aplicado) en la práctica sin ningún tipo de base normativa. Recientemente hemos tenido noticia del caso de un joven investigador, galardonado con un premio internacional por su tesis doctoral, al que se ha denegado la acreditación para «ayudante doctor», por el hecho de que dicho trabajo aún no se había publicado (otro criterio «tácito» de evaluación que, al parecer, se exige en la práctica). Pensemos también en un caso reciente en que un profesor titular de una Universidad española que dedica muchos meses al año a enseñar en prestigiosas Universidades norteamericanas no ha obtenido la acreditación a cátedra por carecer de «estancias de *investigación* en el extranjero». No son ejemplos tan llamativos como el de Edith STEIN, pero muestran claramente las distorsiones de nuestro sistema.

Esta situación no puede resolverse de un día para otro, sino que requerirá un largo proceso de mejora. De momento la situación ha entrado en un *impasse*, pues las restricciones presupuestarias van a hacer imposible por un largo período el acceso a los cuerpos de Profesor Titular y Catedrático, así como la incorporación de jóvenes valores a la Universidad (aunque esto no impida que sigan adelante las evaluaciones y acreditaciones, que al menos suponen un reconocimiento formal de la valía académica).

En nuestra opinión, el actual sistema (acreditación por la ANECA seguido de un concurso en que la propia Universidad designa la totalidad de la comisión juzgadora) a pesar de todos sus defectos mejora el anterior. La experiencia demostró que el sistema previo (habilitación por concurso ante una comisión designada íntegramente por sorteo, seguida de un concurso ante una comisión nombrada íntegramente por la Universidad) resultó ser un completo fracaso. El sistema de sorteo da visos de objetividad al procedimiento, pero tal apariencia es falsa: en una asignatura dominada por una escuela mayoritaria los «candidatos» de la citada escuela tendrán siempre ventaja (dispondrán de más *papeletas*) frente a los «no alineados» o representantes de escuelas minoritarias.

Por otra parte, el sistema actual ha llevado a los jóvenes (y no tan jóvenes investigadores) a orientar su actividad hacia los requisitos exigidos por las diversas agencias de evaluación. Dichos criterios pueden ser discutibles —y algunos nos parecen muy criticables— pero el buen

funcionamiento requiere cierta estabilidad. Cambiar las reglas a mitad del partido sólo originará resultados arbitrarios para los que ya llevan tiempo jugando o incluso han sufrido alguna lesión.

Entonces, ¿hacia dónde debería orientarse la reforma? Pensamos, por un lado, que es imprescindible establecer mecanismos que hagan posible la incorporación de jóvenes profesores (por ejemplo, a través de un sistema de becas más generoso y basado exclusivamente en los méritos del candidato y no del «equipo» en que se integra) acompañado de medidas que aseguren su acceso a los cuerpos universitarios en el caso de obtener buenos resultados en la actividad docente e investigadora.

En cuanto al actual sistema de acceso a los cuerpos docentes universitarios (acreditación por una Agencia seguido de un concurso organizado por la Universidad) sería un error modificarlo a medio plazo. En cambio, debería mejorarse el sistema actual, flexibilizando la rigidez del actual sistema (baremo de méritos investigadores, docentes y académicos; criterios para la obtención de los sexenios), fomentando un examen real (y no meramente formal) de los trabajos elaborados por los candidatos, y garantizando la transparencia y objetividad de criterios en la selección del personal directivo y evaluador de la ANECA.

V. CONCLUSIÓN

Las reformas o la mejora de las prácticas administrativas que aquí se proponen quizá contribuyan a mejorar la docencia e investigación del Derecho en España. No obstante, en último término *la clave está en las personas* y así nos lo demuestra el ejemplo de Adolf REINACH y Edith STEIN. Si conseguimos formar profesores universitarios con auténtica vocación de servicio a los estudiantes y a la sociedad, las disfunciones dejarán de pertenecer a la fisiología del sistema universitario para convertirse en patologías susceptibles de tratamiento.

Para concluir esta nota quisiéramos rendir homenaje a María del Puerto RODRÍGUEZ MONTAÑÉS, profesora fallecida tristemente como consecuencia de una dura enfermedad. Fue —lo sigue siendo en nuestro corazón y estamos persuadidos de que se habrá reunido con Edith STEIN— una mujer que supo estar al servicio de los estudiantes durante toda su vida universitaria, con una extraordinaria discreción, siempre atenta a cuanto de ella se requiriese, siempre con una sonrisa, siempre haciendo fácil y entendible la prolija problemática del Derecho Financiero y Tributario.

Sus estudiantes y alumnos del Centro Asociado de la UNED en Madrid dan fe de ello. Con las palabras de una de sus alumnas concluimos este pequeño homenaje a su memoria:

«(...) le tengo un gran respeto y admiración, por algo muy sencillo: *por su buen hacer tanto como docente como por persona*. Sus clases fueron muy amenas, productivas, en las cuales aprendí lo que sé de Tributario II. Fue ella la que me animó a presentarme a los exámenes, y siguiendo sus consejos tengo aprobada mi asignatura, y como comentario, fueron muy entretenidas tanto sus explicaciones como los casos prácticos, manejando el código que tanto me ayudaron para defenderla ante el Tribunal. Una mujer que siempre tenía la sonrisa puesta (es una imagen que

tengo fija en mi memoria). ¡Mira que entre los alumnos también se cuecen habas! (alumnos que se creen saben más que el profesor y usan las tutorías para darse a notar y dejar en evidencia a tutores y a los propios alumnos...), pues ni con esas su sonrisa desaparecía; con su clásico tono de voz encontraba las palabras justas poniendo a todo el mundo en su lugar con un respeto admirable, haciéndose con la clase. Como habrán comprobado, he sentido muchísimo su pérdida, ¡ya la echaba yo de menos!, las veces que he ido al Departamento de Tributario y he preguntado por María y me decían que estaba indispueta. Siento enormemente no haberla podido volver a ver, su pérdida me ha afectado bastante. Lo cierto es que cuando me encariño con la buena gente y aprendo de sus valores, personas que te aportan en esta vida (que por desgracia cada día escasean), se siente que se marchen y no podamos disfrutar de ellos... ¡qué extraña es la vida! Necesitaba hacer llegar mis condolencias... y mi sentir, y solo se me ha ocurrido escribir éste e-mail...». Descanse en paz.

- (1) Hemos concluido la redacción de este trabajo el 9 de agosto de 2012, día en que se cumple el setenta aniversario de la muerte de Edith STEIN. Agradecemos las valiosas observaciones que han realizado a los diversos borradores Isabel ESPEJO, Marina SERRAT, Alfred SONNENFELD, José María RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, Víctor M. SÁNCHEZ BLÁZQUEZ, Isidoro MARTÍN DÉGANO y Juan Ignacio GOMAR SÁNCHEZ.

[Ver Texto](#)

- (2) EDMUND HUSSERL (1859-1938), considerado el padre de la fenomenología trascendental, lideró uno de los movimientos filosóficos más influyentes del siglo XX. En su Círculo filosófico, Edith STEIN, discípula y ferviente seguidora, formó su más temprano programa de pensamiento filosófico.

[Ver Texto](#)

- (3) El Círculo filosófico de Göttingen era una comunidad de amigos unidos por el deseo de llevar a cabo un proyecto filosófico de corte realista. Como método de conocimiento fundamental proponían centrar la atención en las cosas mismas (Zu den Sachen selbst).

[Ver Texto](#)

- (4) Francesco SALVARINI, «Edith Stein, hija de Israel y de la Iglesia», Ediciones Palabra, Madrid, 2012.

[Ver Texto](#)

- (5) Mientras la actividad formativa pone el énfasis en la «capacidad de hacer» (el reto se sitúa en los resultados del proceso de aprendizaje) los resultados del aprendizaje consisten en los «statements» que el estudiante conoce, comprende y realiza al terminar el aprendizaje («conocimientos, habilidades y competencias»). En este sentido compartimos la postura de A. ARIÑO cuando se refiere a sus implicaciones docencia universitaria: «1) (...) debe consistir esencialmente en entrenar a producir conocimiento de manera autónoma porque siempre habrá más información más actualizada y los problemas de selección y relevancia adquirirán una mayor

importancia; 2) enseñar e investigar se aproximan cada vez más (la ciencia no es solo el conjunto de conocimientos adquiridos también el método para conseguirlos, para invalidarlos y para renovarlos); 3) La enseñanza no concluye con la transmisión del saber científico, sino que debe proseguir con la crítica de la ciencia y la apertura a la sabiduría». A. ARIÑO, «La gestión del conocimiento y la cultura en el Espacio Europeo de Educación Superior», Universidad de Valencia. Disponible en Internet.

[Ver Texto](#)

- (6) De ahí que no compartamos, en sus trazos generales, el planteamiento del manifiesto «Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia», promovido como primeros firmantes por eminentes profesores como E. GARCÍA DE ENTERRÍA, L. DÍEZ-PICAZO, A. MENÉNDEZ, F. J. LAPORTA, E. GIMBERNAT, F. DE CARRERAS, TOMÁS-RAMÓN FERNÁNDEZ, S. MUÑOZ MACHADO y M. ATIENZA. Además de alguna afirmación un tanto sorprendente —se critica que, como consecuencia de Bolonia, «en algunos casos se lleg[ue] al extremo (sic) de incluir en los estudios [de Derecho] técnicas auxiliares, como la contabilidad»— el Manifiesto parece presuponer que el sistema anterior a Bolonia formaba a un jurista «versátil, conocedor de la historia de las instituciones, poseedor de las herramientas conceptuales básicas de cada disciplina, formado en la sistemática del ordenamiento y que domine las técnicas del raciocinio y la argumentación jurídica» (Disponible en Internet). Quizá por ello el citado documento no propone ninguna reforma alternativa a Bolonia, sino que se limita a clamar (un poco tarde, todo sea dicho) que «saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia», como si con ello quedasen conjurados todos los males. Uno de los primeros firmantes del Manifiesto pone de relieve, indirectamente, las causas de esta contradicción: «Algunos compañeros parecen haber caído de pronto en la cuenta de que los estudiantes universitarios tienen que leer libros y hacer ejercicios de argumentación. No sé en qué mundo vivían. Sin embargo, sucede que este nuevo enfoque de la educación universitaria debe cumplir ciertas condiciones previas para salir del estado de mero desideratum. No puede ser que, algo así como por arte de magia, sin haber hablado de ello ni siquiera media hora, vayamos todos a mutarnos en nuevos pedagogos sólo porque así lo exija el plan Bolonia (...). Además se aspira a desarrollar de ese modo un método de enseñanza que es más difícil que el clásico de la lección magistral (la cual, por cierto, se ha estigmatizado de un modo que a mí me parece injusto); es más difícil para los profesores, a los que pilla de nuevas (sic); y es más difícil para el estudiante, que no viene preparado para ello...»: vid., M. ATIENZA, «El proceso de Bolonia y nuestras Facultades de Derecho», en Revista de Estudios Jurídicos, 10/2010, pág. 5. A nuestro juicio, la aplicación del proceso de Bolonia en España ha incurrido en tres grandes defectos: a) la ausencia de un verdadero debate en las instituciones democráticas, b) el diseño de planes de estudios basados, en buena medida, en el reparto de poder entre las diversas áreas de conocimiento, c) una burocratización y un formalismo basada en conceptos pedagógicos, que, en ocasiones no se adaptan a las necesidades reales. Sin embargo, el ayudar a que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos no debería «pillarnos de nuevas».

[Ver Texto](#)

(7) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 80.

[Ver Texto](#)

(8) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 81.

[Ver Texto](#)

(9) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 147.

[Ver Texto](#)

(10) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 178.

[Ver Texto](#)

(11) Como contraejemplo, Federico GARAU se refiere al caso en que los profesores omiten cualquier reflexión sobre el modo en que evalúan a los alumnos: «¿estará equivocado?, ¿exijo demasiado?, ¿se compadece lo que exijo con el ejercicio de la profesión?, ¿tiene sentido mi nivel de exigencia?, ¿existe proporción entre lo que enseño y lo que exijo?, etc. Nada, ni la más mínima autocrítica» (Me pido la palabra: «Este burdel no es una Universidad», en Conflictus Legum, 1 de mayo de 2012.

[Ver Texto](#)

(12) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 153.

[Ver Texto](#)

(13) Por estos motivos, entre otros, resulta criticable el mecanismo previsto por el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, que modula la «carga docente» en función de los sexenios. F. GARAU formula un juicio muy duro sobre esta medida: «mucho me temo que con este nuevo sistema, la obtención del complemento de productividad de los profesores universitarios se convertirá en una suerte de la guerra de los sexenios, en el que los miembros de la CNEAI serán semidioses con el poder omnímodo de aumentar o disminuir la capacidad docente de los profesores» (cit.).

[Ver Texto](#)

(14) A. MANGAS MARTÍN, «La evaluación de la investigación jurídica en España», en El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho, núm. 23, 2011, pág. 62.

[Ver Texto](#)

(15) J. M. RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, «Libertad de investigación científica y sexenios», en Revista Catalana de Dret Públic, núm. 44 (en prensa).

[Ver Texto](#)

(16) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 84.

[Ver Texto](#)

(17) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 123.

[Ver Texto](#)

(18) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 93.

[Ver Texto](#)

(19) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 192.

[Ver Texto](#)

(20) A. SONNENFELD, Liderazgo ético. La sabiduría de decidir bien, 3.^a ed., Ediciones Encuentro, Madrid, págs. 146-149.

[Ver Texto](#)

(21) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 121

[Ver Texto](#)

(22) F. GARAU ha denunciado certeramente la «multiplicación, sin criterios racionales y técnicos, de Universidades y de titulaciones» (op. cit.). Paradójicamente, el aumento durante los años ochenta y noventa de nuevas Universidades públicas propició la creación de Universidades privadas. Mientras las primeras funcionaban como meros aularios, por lo demás insuficientes (a menudo no había asientos para todos) y escasamente dotados de bibliotecas y espacios para el estudio, los centros privados de enseñanza superior se fueron diferenciando como instituciones para alumnos «más selectos» donde cuidadosamente se garantizaban y seleccionaban las relaciones útiles para las futuras élites dirigentes (empresarios, políticos, administradores públicos). Una crítica comparativa entre el sistema pre Bolonia y la actual situación la ofrece J. R. CAPELLA, «La crisis universitaria y Bolonia», en El Viejo Topo, 2009, pág. 10. Disponible en Internet.

[Ver Texto](#)

(23) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 124.

[Ver Texto](#)

(24) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., págs. 84-85.

[Ver Texto](#)

(25) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 170.

[Ver Texto](#)

(26) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 132.

[Ver Texto](#)

(27) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 133.

[Ver Texto](#)

(28) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 135.

[Ver Texto](#)

(29) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 138.

[Ver Texto](#)

(30) F. GARAU critica un fenómeno análogo en el ámbito de la docencia: «No es admisible que existan profesores que lleven (...) años sin apenas impartir docencia (o, lo que es más lamentable, hacerlo a través de persona interpuesta, mediante “sus” —estos personajes gustan mucho de utilizar el posesivo “mi”— Becarios, Ayudantes o, incluso, Contratados doctores o Titulares), solamente porque creen que están llamados a altísimas tareas de investigación y consideran la docencia una labor indigna de su excelente preparación» (cit.).

[Ver Texto](#)

(31) A. MANGAS MARTÍN critica el «distorsionante efecto multiplicador de los trabajos publicados en grupo» en el ámbito de las «ciencias duras» (cit., pág. 62). A nuestro entender, también es «distorsionante» el poco aprecio por los trabajos colectivos que se produce en el ámbito de las ciencias jurídicas y que contrasta con la necesidad de fomentar el trabajo en equipo en el ámbito universitario. La solución estaría en examinar el valor de los trabajos, es decir, en su lectura.

[Ver Texto](#)

(32) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 167.

[Ver Texto](#)

(33) F. SALVARINI, «Edith Stein...», cit., pág. 217.

[Ver Texto](#)

(34) Como denuncia el Informe España 2011, una interpretación de su realidad social, «aunque todos los procesos de evaluación [del profesorado] se basan en el juicio de los pares que actúan como árbitros imparciales, la necesidad de objetivar los criterios de decisión y de evitar potenciales

recursos contra las decisiones adoptadas ha producido un clima pernicioso, en el que los árbitros se limitan a certificar los recuentos de publicaciones, citas, niveles de impacto etc., que en las propias convocatorias se exigen a los candidatos». De esta forma, no sólo se complica la gestión burocrática de los procesos de evaluación, sino que se pierde la oportunidad de alentar a través de ellos la búsqueda de la calidad en la actividad científica. Fundación Encuentro, Madrid, 2011, pág. 177. Disponible en Internet.

[Ver Texto](#)

(35) J. M. RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, cit., epígrafe 4.2.

[Ver Texto](#)

(36) A. MANGAS MARTÍN, op. cit., pág. 64. Más rotundo es J. R. CAPELLA cuando afirma que en la Universidad española ha aparecido una «falsa meritocracia de papel», constituida por ciertos profesores dedicados a obtener certificación documental hasta de la más nimia de sus actividades. Por lo que hace al sistema de evaluaciones y acreditaciones, sostiene que el sistema llega a premiar al más pillo y perjudica al investigador honesto: «Se valora publicar aunque no se examina qué sino dónde» (op. cit., pág. 13).

[Ver Texto](#)

(37) Informe España 2011, una interpretación de su realidad social, cit.

[Ver Texto](#)

(38) J. M. RODRÍGUEZ DE SANTIAGO, cit., epígrafe 5; A. MANGAS MARTÍN, cit., pág. 71.

[Ver Texto](#)
