

O DESENVOLVEMENTO DAS ACTIVIDADES DOCENTES NO DEREITO ROMANO

Luis Rodríguez Ennes
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

Este traballo deriva da preocupación que un docente sente polo exercicio da súa profesión, polos instrumentos cos que esta pode ser desenvolvida e polo mellor emprego deses instrumentos. Responde, en definitiva, a unha preocupación radical e teleoloxicamente humana. Pois, aínda con todas as posibles *tecnificacións*, humanos son eses instrumentos, sobre seres humanos recae inmediatamente ese traballo, e humano —con todo o que este adxectivo implica— é o obxectivo que se persegue.

Preténdese —digámolo xa— tratar de temas que atanguen a didáctica do dereito. Pero ¿é do dereito en xeral?

Se a tarefa a que un se dedica inflúe, sen dúbida, no enfoque e nas formulacións, será preciso e honesto amosar xa aquí ónde se atopan o motor e o destino primordiais das reflexións metodolóxicas que han facerse. Dedicado o autor durante non poucos anos ó ensino do Dereito Romano (aínda que non sempre a súa tarefa docente se

limite a esa rama do Dereito), haberá que contar con que sexa o Dereito Romano o que se atope adoito nas reflexións e suxestións que se fagan.

Emporiso, semella claro que en cuestións de metodoloxía didáctica nin cabe unha separación tallante, nin tería sentido unha especialización para unha rama do dereito. Esperamos, pois, que o que aquí expoñamos (independentemente de se é aceptable ou discutible), poida, por regra xeral, considerarse enmarcado nunha didáctica xeral ou común do dereito, cando non en formulacións e enfoques aínda máis amplos, que a miúdo resultan nestes casos inevitables.

Pero á hora de concreta-la delimitación e de esbozar unha proposta, quizais conveña traer aquí a lembranza dun dos mestres xa clásicos do noso Dereito Civil: Sánchez Román. Dicía o ilustre civilista que a actividade intelectual ten dúas funcións que realizar no coñecemento: a formación e a comunicación, a heurística e a didáctica (Cfr. *Estudios de Derecho Civil* 2, I, Madrid, 1899, páx. 94). Non cabe dúbida do interese, frecuentemente redivivo, que

para o xurista ten o ‘método’ entendido como camiño, procedemento ou recurso que permita chegar ó coñecemento científico, en transo de formación e de descubrimento; con vistas igualmente á aplicación —que, en definitiva, a ciencia do dereito non deixa de ser unha ciencia práctica—. Nembargantes, procede arestora preguntarse pola comunicación daquilo que se descubriu, isto é, trátase de indagar cómo poñelo ó dispor dos demais —en transo tamén de formación, pero entendida esta nun sentido ben diverso—. As dúas vertentes non deixan, pois, de estar relacionadas.

Referido o presente traballo ó ámbito da universidade, parece obrigado lembrar que a ela lle corresponde unha función investigadora amais da docente. Pero, malia a estas conexións entre unha metodoloxía e outra, é claro que aquí débese prescindir do estudio do método de investigación e cinguirse ó método docente. Non procede senón remitirse ás exposicións particulares sobre metodoloxía científica e advertir que se nalgún punto esta exposición que agora se fará poida acaso semellar privada dunha peza que lle fora propia, tal ausencia deberase á renuncia que, por obvias razóns de delimitación e propósitos, hai que facer aquí.

1. ORGANIZACIÓN DA DOCENCIA

1.1 LECCIÓN

Tradicionalmente, o primeiro instrumento didáctico xeral vén sendo a clase, e, para o noso caso, a clase teórica. É sabido que esta acada, en certa medida, na nosa praxe docente máis xeneralizada, o carácter de fundamento doutras clases ou actividades: sen a previa exposición teórica básica, que ten normalmente como instrumento a clase á que nos referimos, case non tería sentido o ensino práctico nin as tarefas especializadas de investigación e seminario. En efecto, se a educación xurídica ten como obxectivo principal configura-la mentalidade de tal xeito que o estudante adquira o conxunto de hábitos mentais necesarios para analizar un feito e face-la súa valoración xurídica verbo do sistema legal que manexe, non cabe dúbida que ante todo ten que coñecer ese sistema legal. Pola mesma razón, é obvio que —aínda que o ensino no Dereito Romano estea centrado na discusión de casos prácticos para formarse nos hábitos de dialéctica xurídica— a base desa docencia debe seguir sendo o curso sistemático das institucións romanas.

Agora ben, cando se alude á clase teórica e se trata de valorala ou axuizala, hai que tentar evita-la limitación a un só modelo, isto é, á forma que hoxe poderíamos considerar tradicional. Por

tal pódese entende-la exposición oral, por regra xeral monologada perante o alumnado, o cal –se acaso– soamente sairá da súa pasividade para responder ó correspondente “interrogatorio”¹.

Tratándose deste medio didáctico temos que distinguir entre lección maxistral e lección ordinaria. Na lección maxistral o profesor comunica ós alumnos un punto de vista novo e propio sobre algunha materia do programa; é, pois, substancialmente, a comunicación pública primeira que fai o investigador ós seus alumnos sobre un aspecto froito dos seus estudos que el considera especialmente interesante no sentido formativo. Naturalmente que as leccións maxistras serán moi poucas –acaso non máis de dúas ou tres ó ano– e como norma xeral non poden estar sometidas a un programa fixo, salvo as preleccións ou leccións inaugurais do curso anual da materia². En cambio, o obxectivo que se quere acadar coas leccións ordinarias é presentarlle ó alumno o desenvolvemento do programa dentro dunha visión sistemática que amose a congruencia total das institucións. Trátase, logo, de conseguir, ante todo, a aprendizaxe das institucións fundamentais do Dereito Romano, co fin de empregar despois as

nocións adquiridas na discusión dos casos prácticos. Como ten observado Daza: “un criterio que debe presidir las clases teóricas, sea cual fuere el método que se adopte, es que lo fundamental no es enseñar demasiadas cosas, sino enseñar a fondo lo que se enseña”³. No caso do dereito, o ensino universitario tende directamente á formación profesional dos xuristas, polo que ha proporcionar ós alumnos os principios formativos suficientes para a especificación do coñecemento científico. Por iso, A. D’Ors puido compara-lo estudio do Dereito Romano ó dunha linguaxe: o importante é saber expresarse e chegar a pensar desde aquel idioma⁴; non se trata, pois, de aprender para repetilo contido do manual, senón de empregalo como base para a propia formación no espírito xurídico, que ten como primeira fase intimar cos conceptos e as súas relacións, o que esixe un estudio cotián e intelixente da materia. En resumo, temos que convir con García Garrido e Francisco Eugenio en que a lección teórica segue a ter sentido, ora ben, a condición de que sexa nidia, precisa, tentando non empregar palabras inútiles e rodeos innecesarios e, ademais, documentada⁵.

1 Vid. Titone, *Metodología didáctica*, 6, Madrid, 1976, páxs. 582-583.

2 Como di A. D’Ors (*Papeles del oficio universitario*, Madrid, 1980, pág. 153), as preleccións serven para introducir de cheo o estudante no ton da docencia universitaria, e acostuman tratar dalgún eido que interese de modo xeral naquel curso, sobre o que se insiste máis tarde nas leccións ordinarias.

3 Daza, “Actualidad y ejemplariedad del Derecho Romano”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de Alicante*, no sucesivo AFDA, 2, 1983, pág. 100.

4 A. D’Ors, *Programa de Derecho Romano*, Pamplona, 1969, pág. 6.

5 García Garrido e Francisco Eugenio, *Estudios de Derecho y formación de juristas*, Madrid, 1988, pág. 185.

Un ensino asentado sobre estes cimentos permite que as clases teóricas propiamente ditas cumpran unha auténtica misión formativa, polo que, de ningún modo poden considerarse como un instrumento didáctico xa fenecido. Ben ó contrario, segundo advertiu López Ibor, “estamos chegando a un momento en que van a ser máis necesarios que nunca”⁶. Con tódalas melloras necesarias, a clase teórica –razoa o mesmo autor– ten que manterse, porque nela hai que explicalo que non está nin pode estar nos libros: no libro expónse unha materia determinada o máis rigorosa e pedagoxicamente posible; na lección maxistral “la materia ha de ser creada en la perspectiva cultural de nuestro tiempo”⁷. Non se trata de repetir un manual por ben feito que estea. Non se trata só de chegar novos coñecementos. “Toda lección magistral es un trabajo de creación único e irrepitible. Jamás puede repetirse de la misma forma. Lo que en la lección magistral debe contemplar el alumno es la aventura intelectual de un hombre más adelantado en la vida que él y más avezado en la vida intelectual”⁸.

Suposto o anterior, a actitude do docente ante este instrumento didáctico debe ser unha actitude activa, que procure a revitalización e a eficacia comunicativa e recreadora que a clase teórica aínda leva consigo. A participa-

ción activa dos alumnos no sistema didáctico, non só redunda a prol da súa propia formación, senón que, ademais, fornece ó mesmo profesor, quen pode atoparse estimulado polas preguntas dos alumnos no seu labor investigador.

1.2 LIBROS DE TEXTO

Para procurar este protagonismo activo do alumno durante a clase teórica –axilizando o proceso de razoamento xurídico– semella necesario que o este conte cun texto básico de consulta, xa que isto lle permite ó profesor imprimir maior fondura e axilidade ás clases; conséguese deste xeito un método máis activo e, polo tanto, unha actitude máis crítica e constructiva por parte do estudante. Co texto non se trata de mellora-la información permanecendo na pasividade, senón, pola contra, de potenciar unha formulación activa. Apoiados os alumnos nun texto básico, o profesor poderá nas clases dinamizalas súas reflexións e evita-la impenitente tarefa dos alumnos de recoller nos seus apuntamentos un material do que xa dispón nos manuais recomendados; enriquecese, deste xeito, o discurso docente.

Non hai que situa-los apuntamentos e os libros nunha relación de disxuntiva, pois nada hai máis copulativo na orde docente cá lectura de libros de consulta e a reflexión sobre as notas redactadas da propia man, senón que

⁶ López Ibor, *Peligro en las aulas*, Madrid, 1975, pág. 72.

⁷ *Ibid.*, pág. 80.

⁸ *Ibid.*, pág. 81.

os apuntamentos recollan as reflexións máis vivas, prácticas e dinámicas da análise feita polo profesor.

Agora ben, unha tarefa como esta esixe do profesor un labor de renovación constante e de posta ó día dos coñecementos da disciplina, así como unha preparación dos distintos temas cunha estricte finalidade pedagóxica, co fin de ofrecer unha docencia dinámica e actualizada.

1. 3 DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

A eficacia formativa do Dereito Romano reside no casuísmo. A súa importancia primordial na educación xurídica en xeral e no ensino do Dereito Romano en particular ten sido enunciada de antigo polo profesor A. D'Ors⁹ e constitúe hoxe un lugar común na docencia que practican os romanistas españois. Ó mesmo tempo, o método casuístico é unha canle para tenta-lo achegamento dos dereitos de tipo continental e os que seguen o modelo do *Common Law*¹⁰. Acaso a superioridade do Dereito Romano e do *Common Law* sobre os sistemas 'pechados' se deba á educación casuística que ofreceu ós seus homes de Dereito.



Álvaro D'Ors, 1977.

A xurisprudencia romana caracterízase precisamente pola elaboración casuística do dereito. Como ten posto de manifesto García Garrido, a creación do dereito e a resolución de casos e situacións da vida real veñen a ser para a xurisprudencia romana a

⁹ Xa nos *Presupuestos críticos para el estudio del Derecho Romano*, Salamanca, 1943, pág. 62, baixo o epígrafe "Problemas de enseñanza", afirmaba: "el ejercicio intelectual de los casos prácticos es de gran importancia para la formación de los estudiantes. Es allí donde el que se inicia en el estudio del Derecho aprende a pensar jurídicamente". Anos despois, en 1951 (*Los romanistas ante la actual crisis de la ley*, pág. 36), proclamaba "la conveniencia de volver en cierta medida al casuismo, método que en su aplicación pedagógica da los mejores resultados; es precisamente allí, en el casuismo, donde podemos captar mejor el *modus operandi* de la jurisprudencia romana"; no discurso inaugural do curso académico compostelán 1955-56 (*Papeles del oficio universitario*, cit., pág. 283) volve teimar na mesma idea: "... El verdadero método jurídico es el casuístico, porque sólo en el caso concreto cabe predecir la justicia o injusticia, y en eso consiste fundamentalmente la actividad dinamizadora del jurisconsulto".

¹⁰ A. D'Ors, *Los romanistas*, cit., pág. 37.

mesma cousa¹¹. A preferencia que se lles outorga no sistema didáctico ós casos prácticos é o que xustifica a redución da materia asimilable e a súa exposición; non cabe dúbida de que unha exposición semellante non daría froitos apetecibles por si soa, pois precisa do complemento esencial das clases dialogadas de casos prácticos: nestas sesións é onde o alumno se compenetra máis intimamente coa mecánica e a dialéctica do dereito, amais doutras vantaxes salientables como “aprender bien los términos, a observar las reglas de la cortesía, a modular incluso su voz para hablar en público”¹²; o estudio das decisións permite capta-las ideas esenciais do caso, fai obra-la argumentación e educa o ollo clínico do xurista. O exercicio mental a que dá orixe o caso práctico é singularmente fecundo para a formación xurídica do estudante, tanto para o dotado de fino sentido espiritual, coma para o máis afeito á praxe¹³.

Na discusión de casos é onde asoman os verdadeiros temperamentos xurídicos, que non son sempre os que máis facilmente aprenden as nocións da materia nunha orde estática¹⁴. A través dos casos prácticos, tódalas nocións

que se foron asimilando ordenadamente aplícanse na súa función dinámica, segundo o esixan as interferencias propias do caso proposto ou incluso do coloquio que xorde arredor del¹⁵. O estudio e a discusión dos problemas que en cada un se tratan é, en definitiva, o que pode ensinar a pensar xuridicamente ós que principian a carreira de dereito¹⁶. De calquera xeito, convivimos con Daza en que a eficacia de tales sesións se vería minguada moito se se deran en clases cheas de xente amoreada, xa que faría practicamente imposible mante-la tensión que esixe o esforzo de achegamento á realidade complexa que se está a contemplar. Deberían, pois, darse estas clases a grupos reducidos de alumnos¹⁷.

O carácter activo desta metodoloxía dota o Dereito Romano dunha fluidez didáctica considerable e fai posible o estudio das institucións a través dunha dialéctica xurídica mediante a cal se logra unha eficacia formativa que non pode poñerse en dúbida e contribúe, en gran medida, a corrixi-lo predominio do elemento memorístico que aínda domina nos estudos xurídicos¹⁸. Panero –segundo a Miquel– sintetiza deste xeito os logros que derivan da

11 García Garrido, *Derecho Privado Romano*, II, *Casos y decisiones jurisprudenciales*, Madrid, 1982, pág. 45 e ss.

12 X. D'Ors, *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, Santiago de Compostela, 1979, pág. 85.

13 Ortega e Camacho Evangelista, *Juristas romanos y práctica jurisprudencial*, Granada, 1987, pág. 26.

14 A. D'Ors, *Programa* (Santiago, 1957), pág. 4.

15 *Ibid.*, pág. 6.

16 Valiño, *110 casos de Derecho Romano* (Valencia, 1976) pág. 6.

17 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., pág. 102.

18 *Ibidem*.

docencia do dereito a través do casuís-mo¹⁹: a) proporciona ó estudante un modelo de razoamento xurídico, partindo do caso concreto, coa ensinanza que aquel obtén da vinculación inseparable existente entre a teoría e a praxe; b) responde á preocupación do estudante por acadar un método de razoamento eficaz, coa dobre ensinanza de que aquel se ve na obriga de estudar, non 'cousas', senón 'relacións entre cousas', e que a aprendizaxe pasa a ocupar un segundo plano, subordinado en todo caso á comprensión; c) ofrece un modelo de ensino individualizado, a través dun sistema ramificado de programación; d) achega o alumno ás propias fontes romanas mediante unha coidada selección destas, e iníciario, case inadvertidamente, nunha obrigada eséxese de textos; e) subministra, en fin, un modelo para a posta en práctica de probas obxectivas de avaliación que permitan a súa corrección por ordenadores.

O dereito é sobre todo experiencia, e non se pode pensar nunha experiencia máis doada cá que nos ofrecen os textos da xurisprudencia romana; de aí que, como propón García Garrido, a mellor maneira de anova-los estudos romanísticos sexa valora-la contribu-

ción dos xurisconsultos e segui-las súas ensinanzas para dar solucións á vida²⁰.

O emprego da técnica didáctica dos casos prácticos esixe un adestramento tanto pola banda do alumno como pola do propio profesor; en efecto, é preciso que o profesor saiba dirixirla sesión para que os problemas que xorden do caso proposto sexan suscitados e se provoque arredor deles a discusión entre os alumnos, guiada polo profesor. Por esta razón, debe asignarse esta tarefa ó que teña a maior autoridade dentro de cada equipo docente, e non debe confiarse habitualmente ós principiantes²¹. Trátase, polo demais, de algo que depende en maior ou menor medida das condicións e dotes que teña o profesor no campo da dinámica de grupos pero, en todo caso, é unha técnica doadamente alcanzable e o seu emprego na docencia como cerna desta produce os mellores resultados²². Podemos rematar estas consideracións cunhas palabras de Miquel²³: "El valor del Derecho Romano no es tanto el de servir como antecedente del moderno Derecho Civil, ni siquiera en servir para adiestrarse en una actividad tan importante para el jurista como es la de exégesis de textos, sino más bien en proporcionar un modelo de razonar jurídico desde el caso concreto".

19 Panero, *El Derecho Romano y la formación del jurista*, Barcelona, 1988, pág. 83 e ss.

20 García Garrido, *Casuismo*, cit., pág. 7.

21 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., pax. 81.

22 Betti pronúnciase nestes termos sobre o método casuístico: "solo quando si é praticato con questo spirito lo studio del Diritto romano potrà passare di essere materia di erudizione o mero apprendimento di nozione da esporre all'esame, pero diventare mezzo di vigorosa disciplina mentale, parte viva e integrante della nostra educazione giuridica" (Cfr. *Esercitazioni romanistiche su casi pratici*, Padua, 1930, pág. 1).

23 Miquel, *Quaestiones. Docencia del Derecho a través del casuismo romano*, Barcelona, 1985, pág. 5.

1.4 SEMINARIOS

O labor dinámico é mormente vivo e require tanto a actividade propia coma a intervención persoal do alumno, que ha ser considerado elemento activo e non parte pasiva no ensino: o labor de seminario é especialmente idóneo para a procura desta meta. Como é sabido, os seminarios nas institucións de fondos raigaños son universidades alemanas, pois datan do século XVII, malia a que, axeitados ó ensino do dereito, soamente existen dende 1853, cando polo pulo de Windscheid se fundou o primeiro deles na Universidade de Halle²⁴. Os que hoxe existen perseguen, substancialmente, acadala mesma meta: abri-lo alumno ós problemas e baleiros da ciencia e a pescuda de solucións. Xa non se trata, pois, como diría Laín Entralgo²⁵, de ensinar 'materias', senón de ensinar 'problemas' e, polo tanto, 'ignorancias', por iso, non cabe dúbida de que o seminario constitúe unha ocasión especialmente boa para o diálogo fecundo, que permite estimula-lo espírito crítico do alumno.

Por estas razóns, o seminario é un auténtico alcouve de vocacións universitarias, de onde sairán os futuros profesores e investigadores. Constitúe un medio axeitado para o adestramento nas técnicas do traballo intelectual—documentación científica, estudio e

investigación, redacción e presentación de artigos ou traballos monográficos—do que tan faltos adoitan andar os nosos estudantes. Resulta un obrigado paso para os estudos de doutoramento ou sequera un xeito de iniciación á súa preparación²⁶. Non se esquece, polo demais, que as esixencias dun mundo que cambia arreo impón que o alumno sexa provisto dun mínimo de aptitude investigadora que lle permita un ulterior desenvolvemento dos seus coñecementos. E téñase en conta que isto debe predicarse, en principio, de todo alumno, non só daquel que se sinta chamado ás tarefas investigadoras. Evidentemente haberá que contar con determinados criterios de selección: terá que observarse se concorren no alumno concretas calidades ou aptitudes: rigor e honestidade intelectual, capacidade de análise e de avaliación crítica, espírito de iniciativa, etc. En resumo, terase presente o nivel cultural medio destes alumnos, para evitar unha presunción de coñecementos sen base suficiente. O desexable é que tódolos alumnos acudan ás aulas universitarias dotados dunha rexa formación, dentro dos niveis que ó ensino medio lle compete outorgar. Thibaut chegou a considerar como requisitos imprescindibles para aqueles que se incorporaban a unha facultade de dereito: posuír serios coñecementos lingüísticos e históricos,

24 Sánchez Fontanos, *Consideraciones metodológicas sobre los seminarios*, Montevideo, 1962, pág. 106.

25 Laín Entralgo, *El problema de la Universidad*, Madrid, 1968, pág. 70.

26 García Garrido, *Estudios de derecho*, cit., pág. 184.

“coñecemento exacto” –escribe– “da Historia grega e romana; tamén Historia da Igrexa e do Imperio alemán. E, incluso, Estatística, Xeografía, Lóxica e unha Matemática pura”²⁷ –die reine Mathematik– “posto que moitas leis xurídicas soamente son intelixibles a través desta materia”²⁸. Á marxe do que esta referencia poida ter hoxe de anecdótico, o certo é que, con demasiada frecuencia –e non só en España²⁹–, se aprecia certo desaxeitamento inicial, que o profesor debe coñecer como punto real de partida.

Por outra banda, e polo que fai ó Dereito Romano, a necesidade de que os seminarios versen sobre textos latinos engade unha dificultade máis: a esixencia dun certo grao de coñecemento desta lingua entre os nosos estudantes universitarios dá a exacta medida da redución dos posibles seminarios verdadeiros e, en consecuencia, este tipo de docencia non pode programarse como segura tódolos anos³⁰.

O seminario constitúe, en síntese, un necesario complemento das tarefas docentes e investigadoras. Dirixido a grupos escollidos de alumnos, ten que asumir a particular misión do fomento de vocacións para a investigación. Esta

apertura á investigación poderá levarse a cabo distribuíndolles ós alumnos diversos temas monográficos, que serán obxecto de explicación previa polo miúdo en canto ó sistema de traballo, libros de consulta, etc., ou ben acometendo un tema único, no que os distintos eidos figuren repartidos a xeito de tarefa individual entre os compoñentes do seminario. No seo das reunións confróntanse resultados e entáblase unha discusión crítica. Temos que observar con Daza que cada sesión do seminario pode dividirse en tres partes: 1) unha exposición acerca do tema segundo a orde programática de materias, cun tempo limitado moi concreto; 2) participación dun dos membros do seminario na lectura do traballo realizado; 3) un período máis amplo de discusión³¹. O profesor asume un poder moderador, observando con coidado o desenvolvemento dos relatorios e procurando a síntese final. Ten que extremarse, segundo entendo, o respecto ó libre xuízo interpretativo de cadaquén, sobre a base de precisa-lo rigor dos datos. Trátase, en suma, de esperta-lo auténtico sentido do traballo científico, distinguindo o seguro do probable e do meramente hipotético.

27 Thibaut, *Juristische Encyclopädie und Methodologie zum eignen Studio für Anfänger und zum Gebrauch Akademischer Vortlesungen*, Altona, 1797, páx. 327-328.

28 *Ibid.*, páx. 329.

29 Cfr. Reinhard, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, París, 1954., páx. 46, sobre a desexable continuidade e enlace entre o ensino medio e o superior.

30 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., páx. 81.

31 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., páx. 103.



De Justinianus Institutiones, miniatura do manuscrito onde se mostra a legalización dun testamento.

1.5 TITORIAS

Xa dende hai tempo, nos países das nosas mesmas raíces culturais, véñse teimando na necesidade de implantar un réxime de titorías porque –dise– constitúe o medio adecuado

para principiar unha relación máis directa entre profesor e estudante; supérase, desta maneira, o abismo do arredamento posible entre docente e discente. En España, a partir da Lei xeral de educación de 1970³², a normativa vixente esixe a prestación por parte

³² A Lei Xeral de Educación de 1970, no seu artigo 37, 3 dispoñía: “Establecerase o réxime de titorías para que cada profesor-titor atenda un grupo limitado de alumnos, co fin de tratar con eles o desenvolvemento dos seus estudos, axudándoos a superaren as dificultades da aprendizaxe e recomendándolle-las lecturas, experiencias e traballos que considere necesarios. Nesta tarefa debe estimularse a participación activa de alumnos de cursos superiores como titores auxiliares”.

de cada profesor dun servizo de titorías co obxecto de que, no lugar e hora prefixados, poidan acudi-los alumnos para resolveren as dúbidas e inqueanzas que a aprendizaxe da materia lles suscite. Fiel reflexo dela é a esixencia contida nos Estatutos da Universidade de Vigo, que no seu artigo 154 a) dispón: “O réxime de dedicación á docencia para os profesores dos corpos da Universidade con dedicación a tempo completo serán semanalmente, como máximo (...) de seis horas de titoría ou de asistencia ó alumnado. Para os profesores con réxime de dedicación a tempo completo será, semanalmente de (...) catro horas de titoría ou de asistencia ó alumnado”.

As titorías constitúen un instrumento didáctico que, en principio, se axusta moi doadamente ó sentido da función ‘educadora’. Trátase, en efecto, de conducir, de orientar e asesorar, pero a súa eficacia depende dunha morea de factores tales como o número de alumnos adscritos a cada profesor-titor, do tempo dispoñible, etc., polo que existe o risco de que o tempo dedicado a estas tarefas se esvaeza ó cabo en labores puramente burocráticos. Xa Titone, en 1976, amosou os inconvenientes que presenta o sistema de titorías: o perigo de individualismo, a grande absorción do traballo ou a dedicación dun número elevado de profesores, etc.³³ Malia o devandito, estes atrancos poden salvarse cando máis que atende-lo titor un só alumno, caso

por caso, atende un grupo. Tanto é así que podemos falar de distintos métodos de titorías. Esta perspectiva, non moi optimista, verbo do xenuíno *tutorial system*, está determinada polas súas íntimas esixencias, tanto para o profesor-titor como para os discentes.

1.6 CUALIFICACIÓN DOS ALUMNOS

Aínda que a función do profesor atopa unha suficiente xustificación na transmisión do saber e na formación dos discentes, de tal maneira que estes fiquen en condicións axeitadas para o acceso a unhas tarefas profesionais ou científicas³⁴, a realidade lexislativa e práctica atribúelle ó profesor —como é ben coñecido— entre outros cometidos, a avaliación do rendemento educativo. Neste sentido, o artigo 230 dos Estatutos da Universidade de Vigo dispón que “O calendario, horario e lugar dos exames oficiais deberán ser feitos públicos antes de comeza-lo período de matriculación e deben, na medida do posible, manter coherencia entre cursos sucesivos”. E o artigo 231 engade: “O alumno terá dereito á revisión do seu exame, antes de que as súas cualificacións sexan definitivas. O Regulamento de Réxime Interno dos Centros proverá o exercicio efectivo deste dereito”. Non cabe dúbida, pois, de que a garantía da eficacia formativa da didáctica ata agora exposta estriba, en boa parte, nun axeitado sistema de probas de avaliación dos coñecementos

33 Vid. Titone, *Metodología didáctica*, cit., pág. 482.

34 Lain Entralgo, *El problema de la Universidad*, cit., pág. 21.

conquistados progresivamente polo alumno.

Escóitase dende o século pasado un clamor xeral porque o sistema de exames nas súas diversas formas resulta inadecuado³⁵ ou, polo menos, insuficiente para avalia-lo aproveitamento acadado polos alumnos. Quizais puideran resultar paradigmáticas con respecto a isto as palabras do profesor López Ibor cando afirma que “aquele profesor al que verdaderamente le apasiona enseñar –y ésta es una característica fundamental del buen profesor– abomina del examen”³⁶. Mentres nas universidades estranxeiras, di Sergio Vilar³⁷, se tende a xeneraliza-lo control continuo dos coñecementos que adquire cada estudante, en España predominan os exames rixidamente burocráticos ó remate do curso. Agora ben, dende unha perspectiva realista e ante as propias condicións e peculiaridades da universidade española, non semella posible nin conveniente transplantar, por moi suxestivo que resulte, os sistemas aplicados en universidades como as anglosaxonas, nas que o réxime de probas escritas ten unha implantación moi feble, dado o contacto cotián e a comunicación directa entre o profesor e o alumno. Á vista, non só do grao de amoreamento que sofre a nosa univer-

sidade, senón tamén –e como consecuencia en boa medida de tal circunstancia– do noso sistema mixto de técnica pedagóxica na que a lección teórica desempeña un cometido –segundo temos visto– salientable, hai que admitir que as probas, escritas e orais, parciais e finais, seguirán representando un sistema de avaliación obrigado. O certo é que a instrucción transmitida e a formación recibida só se farán presentes no momento da avaliación, de tal xeito que, por este medio, pódese avaliar, medir ou cualificar amais do rendemento do alumno,–en certo modo– a eficacia do profesor. O problema radica, pois, na determinación ou configuración do sistema de probas avaliadoras que mellor repercuta na formación do alumnado.

Nesta materia parece existir consenso entre os modernos pedagogos sobre a introducción, como substitutivo dos exames tradicionais, do sistema de avaliación ou cualificación continua desenvolvida ó longo do curso. Efectivamente, cando trabamos coñecemento cun alumno durante todo un curso con motivo de ensaios tutoriais, casos prácticos, intervencións en seminarios, etc., non temos necesidade de examinalo, xa que este sistema de avaliación proporciona unha información

35 Así Giner de los Ríos, baixo o expresivo título “El sacrificio de la educación al examen”, sinalaba, entre outros inconvenientes dos exames tradicionais, os seguintes: “El sacrificio de las facultades superiores a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin se ‘aprende’; el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada; el deseo de no saber, sino de ‘parecer’ que sabemos...” (Cfr. “Pedagogía universitaria: problemas y noticias”, en *Obras completas*, X, Madrid, 1924, páxs. 85-86).

36 López Ibor, *Peligro en las aulas*, cit., pág. 71.

37 Cfr. Sergio Vilar, *La Universidad entre el fraude y la irracionalidad*, Barcelona, 1987, pág. 276.

cotiá ós profesores e ós estudantes. Como pon de manifesto Daza, se o alumno participa activamente no sistema didáctico, se existe unha verdadeira comunicación entre o profesor e os alumnos, o sistema de avaliación do rendemento académico e do nivel formativo acadado amosa garantías de obxectividade³⁸. Pero tal sistema pode facer xurdir tamén efectos desfavorables: pode ocorrer que atranque o sosego que a tarefa intelectual require ou que impida ou dificulte a persecución teimuda dun obxecto de interese especial e quizais a avaliación que se obteña non sexa tan representativa como á primeira vista puidera semellar³⁹. Por outra banda, temos que ter en conta que o gran número de alumnos imposibilita o coñecemento directo de cada un deles e, ademais, que entre nós non fai falla ser demasiado sagaz para prever que un sistema de avaliación continua que somete a unha constante presión a profesores e alumnos non sería ben visto polos primeiros, nin tolerado polos segundos.

Así as cousas, o sistema de exames fai que o alumno estea máis pendente deles que do ensino e a aprendizaxe; se a isto se engade a probable falta de asistencia dunha programación coordinada de tales probas nas diversas materias do curso, resultan aínda agravadas as consecuencias negativas que de tal sistema derivan para o

estudio universitario: os alumnos limitan o seu estudio á materia que “entra no exame” e deixan de asistir ás clases e a calquera outro tipo de actividade docente, incluso da mesma disciplina da que van examinarse⁴⁰. Con todo, se o conxunto do ensino se leva con dedicación e coidado, a tarefa de vulgar non resulta dificultosa. Os exames reverten a súa xenuína dimensión adxectiva e a cualificación coincide, de ordinario, co derradeiro autobalance do alumno.

Xulgamos beneficiosos os exames parciais, polo que entrañan de estímulo no longo percorrido dun curso de nove meses. E inclinámonos polo carácter escrito destes –ou do final– se é que polo número de estudantes houbera que optar entre estes e os orais. Entendemos que o exame escrito dá maior razón obxectiva, en canto os supostos de análise son idénticos para todos e absolutamente independentes de factores que puideran confluír en alternativas momentáneas: por maior abastanza, a constancia escrita do exame axuda sen dúbida ó comentario do alumno co profesor verbo do resultado do seu exercicio, así como da súa capacidade de expresión, dereito este que recoñece ós alumnos o xa transcrito artigo 231 dos Estatutos da Universidade de Vigo.

Quizais a mellor solución sería que, ó chega-lo remate do período lectivo, o profesor dispuxera de moitas

38 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., páx. 105.

39 Beard, *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, trad. esp., Barcelona, 1974, páxs. 231-232.

40 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., páx. 88.

referencias, as máis posibles, sobre o aproveitamento realizado ó longo do curso, de tal modo que o resultado do exame final sexa matizado da maneira máis conveniente. Hai, en efecto, circunstancias e, incluso, peculiares disposicións do alumno non apreciábeis no testemuño dunhas liñas. O labor dos profesores colaboradores e o seu coñecemento directo de cada alumno debe satisfacer ese desexable xuízo complementario.

1.7 O TERCEIRO CICLO DOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Non remataría completo este traballo se se deixara de aludir, sequera dun xeito breve, ó alcance e a significación dos estudos de terceiro ciclo que se consideran polo miúdo no R. D. 778/1998, do 30 de abril, que desenvolve neste punto a Lei de reforma universitaria e que derroga o ata entón vixente R. D. 185/1985, do 23 de xaneiro. Tal regulación complétase, no noso caso, polos artigos 210 a 213 dos Estatutos da Universidade de Vigo.

A Lei xeral de educación estableceu, consonte ó modelo francés, os estudos de terceiro ciclo na universidade. Coma tantas cousas da devandita lei, o lexislado non se cumpriu e tampouco se adoptou provisión ningunha para a súa execución. As cousas, ata a publicación do dito R. D. 185/1985, decorreran coa súa rutina cotiá: os chamados ‘cursos monográficos’ e a elaboración dunha tese. Despois, o exame perante un tribunal, que como moi ben

di Lázaro Carreter “experimenta una profunda desazón cuando no se puede calificar *cum laude* el trabajo juzgado”⁴¹. O coñecido abandono no que se desenvolveron os vellos ‘cursos monográficos’, cun contido e control –agás poucas excepcións– que deixaban moito que desexar, fixo aconsellable o seu desprazamento por un sistema que, potenciándoos e fornecéndoos, outorga, polo menos teoricamente, particular valor ós estudos de referencia. Se se parte do presuposto –como penso que ten que facerse– de que da súa axeitada articulación e da súa seria posta en práctica depende, en boa medida, o éxito na formación dos investigadores, compréndense e xustifícanse as recentes previsións legais na procura de renovación de tales estudos. Trátase, en resumo, como se está a inferir na Exposición de Motivos do R. D. 778/1998, de acadalos catro grandes obxectivos trazados no seu día pola LRU: forma-los novos investigadores; articular equipos de investigación que poidan facer fronte con éxito ó reto que supoñen as novas ciencias, técnicas e metodoloxías; impulsa-la formación do profesorado e perfecciona-lo desenvolvemento profesional, científico, técnico e artístico dos titulados superiores.

Tales estudos, conducentes á obtención do título de doutor, téñense que ordenar, segundo dispón o artigo 2.2 do devandito R. D., en cursos e seminarios que terán como finalidade a especialización do estudante nun eido

41 VV. AA., *Reflexión universitaria. Problemas y perspectivas universitarias*, Salamanca, 1979, pág. 109.

científico, técnico ou artístico determinado, así como a súa formación nas técnicas de investigación. Eses obxectivos concrétnanse no obrigatorio contido que, consonte ó artigo 3 do R. D., teñen que abranger os programas de doutoramento: a) cursos ou seminarios sobre a metodoloxía e formación en técnicas de investigación; b) cursos e seminarios sobre o propio campo de especialización do programa; c) cursos ou seminarios vinculados a campos afíns ó do programa e que sexan de interese para o proxecto de tese de doutoramento do doutorando; d) traballos de investigación tutelados.

Hai que conseguir –proposta a coherencia interna do programa de doutoramento– que os seminarios ou cursos relacionados coa metodoloxía e formación de técnicas de investigación contén coa dirección de profesores expertos neses campos. Así as cousas, debe procurarse que o contido da contribución dos profesores da área de coñecemento de Dereito Romano (e isto sería un obxectivo prioritario) sirva fundamentalmente para poñer ó día o alumno nas técnicas que lle posibiliten adquirir soltura no manexo da multiplicitade de fontes que, por forza, empregará na súa investigación. A visión global que hai que proporcionarlle ó alumno do terceiro ciclo debe

ser completada por enfoques particularizados en función dos contidos da tese de doutoramento que se propoña realizar. Non debe esquecerse, pois, que os estudos que está levando a cabo han servir de axeitado soporte á súa futura investigación.

Máis importancia ten, sen dúbida, a dirección de teses de doutoramento. Antes de acomete-la capital cuestión da elección do tema, coidamos que cómpre deixar constancia do fatídico feito –repetido con demasiada frecuencia– de emprender unha investigación sen ter acadada previamente unha natureza mínima na materia da disciplina correspondente. Semella forzoso restituí-lo derradeiro grao á súa faciana académica, desvinculándoo das connotacións profesionais que agora ten. É preciso que o doutorando recobre a súa calidade de alumno, é dicir, de persoa en formación, o cal, como é lóxico e segundo sucede noutras partes, é compatible co desempeño de funcións docentes doutro nivel ou de menor responsabilidade⁴². Por iso semella recomendable o consello que dan algúns directores de teses de facer un amplo programa de lecturas sobre a especialidade, que veñan a multiplicar unhas dez veces os coñecementos ordinarios dun estudante que superara felizmente aquela materia.

42 Lázaro Carreter, *ibid.*, pág. 112, engade: “Ese alumno debe ser objeto de rigurosa selección. Sé que esta palabra no goza de mucho favor ahora, y sin embargo hay que devolverle su prestigio y su operatividad si se quiere construir un sistema docente a la altura de lo que el país necesita (...) Un expediente académico brillante y el conocimiento de, al menos, dos lenguas extranjeras, tendrían que ser, según pienso, requisitos indispensables. Abundan hoy los licenciados que nos piden temas de tesis cuya bibliografía está en español, todo lo más en francés, pero ni el francés conocen bien”.

Punto fundamental aquí é a escollo dun tema axeitado, xa que o rexeitamento dun supón sempre decepcións e atraso no traballo. En realidade a elección do tema incumbe ó director da tese, pois o doutorando non pode saber normalmente cal é o desenvolvemento que pode acadar, nin se trata dunha cuestión xa abondosamente estudiada por outros. Tamén lle corresponde normalmente á dirección propoñer-las hipóteses de traballo que o doutorando debe comprobar, modificar ou rexeitar. Mais, en todo caso, a escollo do tema ten que ter en conta tres notas fundamentais: limitación, orixinalidade e rigor científico. O tema debe ser concreto, o que obriga, ademais, a illa-las cuestións adxectivas. A orixinalidade supón que toda tese ten que ser unha contribución persoal, non necesariamente referida a que o tema escollido sexa inédito (o que resultaría difícil nunha ciencia como a nosa) pero si debe selo, como pouco, no xeito de leva-lo seu desenvolvemento. Un interese primordial ten, nas teses de doutoramento, o estudio dos textos, sobre todo por se tratar o Dereito Romano dunha materia na que rara vez cabe prescindir deles; o estudio de textos, sempre dun xeito directo sobre as fontes, é a base insubstituíble en todo traballo de investigación⁴³.

Por suposto, unha tese non é unha divagación, nin un discurso; en consecuencia, o tema ten que ser desenvolvido dun xeito nidio e conci-

so, sen ampliacións literarias, sen perder xamais o fío do raciocinio, sen esquecer en ningún momento os resultados e achegas dos que xa estudaron anteriormente a cuestión. A bibliografía, pois, ha ser coñecida na súa totalidade, e se ela resultase inaccesible, vale máis rexeita-lo tema. Tampouco se debe caer no defecto contrario e converte-lo traballo de investigación que a tese supón nun ficheiro bibliográfico con tódalas opinións emitidas acerca do tema, das que pode facerse un resumo inicial: a posición persoal que asume o doutorando é parte indispensable do traballo, e ten que amosarse tan adecuadamente baseada como sexa posible. Sen embargo, non se pode esquecer que unha tese de doutoramento non debe pretende-la xenialidade, senón que constitúe un exercicio académico, como un exame, polo que o doutorando ten de demostra-la súa capacidade de asimilación, sen prexuízo de que os resultados da investigación sexan meramente negativos, pois a exclusión dunha solución, se esa solución podía parecer posible e se exclúe con rigor científico, é xa de seu unha contribución merecente de ser tida en conta.

2. O DEPARTAMENTO COMO ÓRGANO BÁSICO PARA O DESENVOLVEMENTO DA DOCENCIA E A INVESTIGACIÓN

O conxunto de actividades docentes e investigadoras nas que desemo-

43 A. D'Ors, "Tesis doctorales", en *Papeles*, cit., páx. 65 ss.

ca o exercicio do ensino do Dereito Romano, coma o de calquera outra rama xurídica, precisa para a súa efectividade unha axeitada articulación no marco dunha organización goberna-mental. Verbo disto, os expertos do *International Council for Educational Development* manifestaron o seguinte:

Malia o que se quería acadar coa Lei xeral de educación de 1970, as facultades tradicionais seguen constituíndo a unidade organizativa dominante na maioría das universidades españolas. Cada facultade é autosuficiente e amosa un comprensible rexeitamento a ollar alén das súas propias fronteiras na procura de calquera tipo de axuda académica. Así, por exemplo, se unha facultade de Dereito sente a necesidade de introducir un certo grao de instrución de economía, ciencias políticas ou socioloxía no seu programa, a solución máis habitual é a de incorporar un ou mais profesores desde outros eidos á súa propia facultade. Iso ten o efecto de diluí-la reserva de talento disciplinar entre unha morea de facultades, no canto de acumulala nunha serie de departamentos especializados nunha área de coñecemento determinada, capaces de satisfacer do xeito máis eficaz e competente as necesidades de tódalas facultades. Creando todos eses departamentos, as unidades organizativas básicas das universidades terían ademais a vantaxe de fornece-la cooperación interdisciplinar, de dar pulo a unha maior e mellor investigación disciplinar e de reforza-los programas de doutoramento para posgraduados en todos e cada un destes campos⁴⁴.

Á vista de informes como este, non é estraño que a Lei de reforma uni-

versitaria perseguise, entre outros, o obxectivo de converter uns departamentos fortes nos bloques organizati-vos básicos das universidades.

Os departamentos móstranse como os órganos básicos encargados de organizar e desenvolve-la investigación e as ensinanzas propias da súa respectiva área de coñecemento nunha ou varias facultades, segundo os define a propia Lei (art. 8.1) e o R. D. 2360/1984 do 12 de decembro sobre dos departamentos universitarios (art. 1). No mesmo sentido, dise no artigo 13 dos Estatutos da Universidade de Vigo: "Os Departamentos son órganos básicos encargados da organización e desenvolvemento do ensino, de acordo cos plans de estudio, e da investigación nos distintos centros da Universidade de Vigo".

A organización e a programación da docencia de cada curso académico preséntasenos como unha das primeiras funcións dos departamentos⁴⁵. A través deles poderanse articula-las canles que aseguren a capacidade pedagógica do profesorado e, en todo caso, procúrase unha inserción progresiva e racional dos profesores en formación nas tarefas docentes; pois se a actividade dos axudantes está orientada a completar, de acordo co artigo 34 da LRU, a súa formación científica, tamén poderán colaborar nas tarefas docentes.

44 Cfr. *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, Madrid, 1987, pág. 113.

45 *Vid.* o art. 2.a) do R. D. do 12 de decembro de 1984 sobre os departamentos universitarios: "Son funcións do departamento: a) Organizar e programa-la docencia de cada curso académico desenvolvendo as ensinanzas propias da súa área de coñecemento respectiva, de acordo co Centro ou Centros nos que estas se dean e segundo o que dispoñan os Estatutos da Universidade".

Correspóndelle tamén ó departamento estruturar e desenvolve-los estudos do terceiro ciclo e, no seu marco, os estudos de doutoramento e outros de especialización, así como coordina-la elaboración de dirección de teses de licenciatura e de doutoramento. O que –poñéndonos xa no plano da organización e o desenvolvemento da investigación– supón non só destinar unha especial dedicación á iniciación na investigación a través dos traballos, programas de terceiro ciclo e teses, senón tamén formula-los proxectos de investigación que se estimen oportunos e un labor de coordinación da actividade investigadora dos seus membros⁴⁶. Sobre isto último, cremos conveniente, con vistas á formación tanto docente como investigadora do persoal do departamento, a realización de xuntanzas periódicas nas que, coa eventual participación de profesores de disciplinas afíns, se expoñan e debatan as distintas hipóteses que, en cada momento, son obxecto de específica atención segundo a liña de investigación encetada polos seus distintos membros. Non hai que esquecer, ademais, no marco dunha ordenación material do departamento, e en tanto que labor inescusable na procura dun eficaz desenvolvemento das actividades docentes e investigadoras, as tarefas de selección de bibliografía e provisión e ordenación racional dos fondos bibliográficos, así como a xestión e administración das partidas orzamentarias que lle correspondan.

A necesidade, por outra banda, de concibi-la universidade como un servizo público referido ós intereses xerais de toda a comunidade española e das súas respectivas comunidades autónomas, motiva tamén o sobranceiro labor que compete ó departamento de organizar actividades de colaboración da universidade con organismos públicos e privados.

Agora ben, malia que na LRU –como acabamos de ver– se potencia a estrutura de departamentos da universidade española co obxecto de acadar, sobre todo, a formación de equipos coherentes de investigadores e facultadas universidades para que sexan elas mesmas as que decidan a súa propia composición por departamentos, hai que subliñar que o R. D. de 1984 sobre os departamentos universitarios supuxo, ó noso xuízo, unha gran creba. Os departamentos constituíranse –dise no artigo 8.2 da LRU– por áreas de coñecemento científico, técnico ou artístico e agruparán a tódolos docentes e investigadores con especialidades que se correspondan con tales áreas; e se o R. D. de 1984 remite ós Estatutos da Universidade a fixación do número mínimo de catedráticos, este non poderá ser, en ningún caso, inferior o número mínimo de doce establecido no art. 4.1. Introdúcense, desde xeito, criterios claramente numéricos –non previstos na LRU– que imposibilitan (como se denunciaría xa ben pronto, concretamente nas IV Xornadas de Decanos de

46 Cfr. o artigo 21 dos Estatutos da Universidade de Vigo verbo das funcións dos departamentos.

Facultades de Dereito, celebradas en 1985) a constitución de departamentos sobre bases científicas serias para todas as facultades de dereito. En efecto, aínda podendo estar de acordo coa necesidade de xuntar áreas de coñecemento afíns en departamentos universitarios que fornezan a investigación e a docencia –ó abeiro do disposto no artigo 8 da LRU– non se pode, como dicimos, recorrer a un criterio estritamente numérico para a súa constitución. Razón pola cal, nas xa mencionadas IV Xornadas estimouse absolutamente imprescindible unha reconsideración do Real Decreto, co fin de conseguir potencia-la investigación e a docencia, aspecto este que debe manterse sempre por riba dos criterios burocrático-administrativos. Cómpre subliñar que, transcorridos catorce anos dende as devanditas xornadas, a situación mantense nos mesmos termos.

Ben é certo que, ó abeiro do artigo 8.4 da LRU, aínda cando “a creación e supresión de departamentos correspóndelle á Universidade respectiva conforme ós seus Estatutos”, isto debe facerse, con todo, “de acordo coas normas básicas aprobadas polo Goberno por proposta do Consello de Universidades”. Pero, tal como viría a entender o Tribunal Constitucional⁴⁷, esas normas básicas “non poderán por exceso de concreción ou por amplitude do seu contido, reducir inxustamente o réxime

de autonomía organizativa de cada Universidade para configura-los seus respectivos departamentos”; pois se estes son os órganos básicos encargados de organizar e desenvolve-la investigación e o ensino –art. 8.1 LRU– e ó mesmo tempo, a autonomía de cada universidade abrangue “a elaboración e aprobación de plans de estudio e investigación” –art. 3.2 f e g da LRU– é indubidable que a súa creación, modificación e supresión e, en definitiva, a configuración do seu contido, debe reservarse á decisión autónoma de cada universidade, sen que as normas básicas poidan mingua-la capacidade de autogoberno de cada unha mais aló do necesario para garanti-la estrutura de departamentos establecida nos apartados anteriores do mesmo artigo 8.



Sede do Tribunal Constitucional.

⁴⁷ Sentencia do Tribunal Constitucional, recurso de inconstitucionalidade núm. 794/1983. Sentencia núm. 26/1987 de febreiro sobre determinados preceptos da Lei Orgánica 11/1983 do 5 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE do 28 de marzo de 1987, núm. 1.

En efecto, as devanditas normas deberían conter unha marxe de flexibilidade para que cada universidade, coñecedora dos seus lindeiros, as súas necesidades, as súas posibilidades reais e as súas preferencias, poida decidir –sopesando todas estas circunstancias– cómo estrutura-los seus órganos básicos de investigación e ensino: “decisión que para ser autónoma” –segue dicindo o Tribunal Constitucional– “entre marxes reais e non ficticias, amplas e non residuais e, sobre todo, flexibles ou adaptables ás circunstancias propias de cada Universidade”, pois sendo estas tan diferentes entre elas, unhas normas básicas ríxidas no seu contido poderían incluso ser materialmente inaplicables na universidade que non se axeitara

polo seu número de profesores ou áreas de coñecemento ó modelo resultante de tales normas. Flexibilidade que, lamentablemente, segundo temos visto, non caracteriza o R. D. de 1984 sobre os departamentos universitarios, e que obriga á creación de departamentos claramente irracionais, compostos por unha simple morea de profesores e, por conseguinte, de áreas de coñecemento, onde se perde calquera desexable afinidade científica; imposibilitase, deste xeito, unha programación da docencia e a investigación auténticamente congruente e eficaz. Abonda con citar, a xeito de conclusión, a existencia, dentro do amplo abano universitario, de facultades cun só departamento.

