

UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA JURÍDICA CRÍTICA. APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA «RÉGIMEN JURÍDICO DE LA ACTUACIÓN ADMINISTRATIVA»¹

EDUARDO MELERO ALONSO

Profesor contratado doctor de Derecho Administrativo

eduardo.melero@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: En este trabajo se formula una propuesta de enseñanza jurídica crítica. Esta propuesta tiene entre sus objetivos poner de manifiesto la flexibilidad del derecho y que las valoraciones políticas forman parte del razonamiento jurídico. Además pretende incluir dentro de la enseñanza del derecho el análisis de los efectos de las normas en la sociedad, la valoración político-moral del derecho y la posibilidad de plantear alternativas a la regulación legal. En el trabajo también se detallan actividades concretas para poner en práctica tales aspectos.

Palabras clave: enseñanza jurídica crítica, derecho administrativo, casos prácticos, foros de discusión, debate con roles.

Abstract: This paper formulates a proposal for a critical legal education. The objectives of this proposal are to demonstrate the flexibility of the law and policy evaluations as part of legal reasoning. Also intended to include within the teaching of law the analysis of the effects of rules in society, the political and moral assessment of the right, and opportunity to propose alternatives to the legal regulation. The work also details specific activities to implement these aspects.

Keywords: critical legal education, administrative law, case studies, discussion forums, role discussion.

Sumario: 1. La dimensión crítica como una dimensión legítima en la enseñanza del derecho. 2. Una propuesta de enseñanza y aprendizaje jurídico crítico. 3. Actividades concretas para poner en práctica el aprendizaje jurídico crítico. 3.1. El «potencial crítico» de los casos prácticos. 3.2. Foro de discusión sobre aprendizaje jurídico crítico en moodle. 3.3. Debate con roles sobre la privatización de Canal de Isabel II. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía citada.

1. La dimensión crítica como una dimensión legítima en la enseñanza del derecho

Una de las funciones que se le asignan a la universidad es «La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura»; función que debe

¹ Este artículo se basa en el Proyecto de Cambio Docente «Mejora de la argumentación jurídica e introducción del aprendizaje jurídico crítico en los seminarios de la asignatura “Régimen jurídico de la actuación administrativa”» que presenté en la Universidad Autónoma de Madrid en junio de 2013 para la obtención del título de Experto en Docencia Universitaria.

desarrollarse «al servicio de la sociedad» [art. 1.2.a) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)]. En el mismo sentido, la exposición de motivos de la LOU, apartado I, señala que los estudiantes «no sólo reciben es éstas [en nuestras universidades] una formación profesional adecuada, sino que pueden beneficiarse del espíritu crítico y la extensión de la cultura, funciones ineludibles de la institución universitaria»². El artículo 39.1 LOU menciona la «capacidad de estimular y generar pensamiento crítico» por parte de las universidades.

A la universidad le corresponde, por tanto, ejercer un papel crítico dentro de la sociedad. En mi opinión, esta dimensión crítica tiene que desarrollarse, entre otros, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Así, en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho, evaluado por la ANECA, se señalan entre las competencias específicas propias de la titulación en Derecho: la «10. Adquisición de *una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico* y desarrollo de la dialéctica jurídica» y la «11. Adquisición de valores y principios éticos»³. Competencias que están muy relacionadas con el aprendizaje jurídico crítico.

En el mismo sentido, dentro de las competencias generales o transversales del Grado en Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid se incluyen: «G1. Adquirir una actitud crítica ante la realidad y las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados» y «G9. Aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los problemas y las soluciones jurídicas.»⁴

La dimensión crítica, por tanto, debe formar parte de la enseñanza jurídica. Hay que dotar de contenido concreto la dimensión crítica del aprendizaje jurídico⁵. Esta competencia debe materializarse en actividades que los estudiantes han de realizar y también debe formar parte de la evaluación de la asignatura. Debido a la ambigüedad propia del término, son posibles diferentes opciones para poner en práctica esta dimensión crítica de la enseñanza del derecho. En lo que sigue, plantearé una propuesta de enseñanza, señalando las actividades concretas que he realizado a partir de esta propuesta en la asignatura «Régimen jurídico de la actuación administrativa».

2. Una propuesta de enseñanza y aprendizaje jurídico crítico

² Parece que la exposición de motivos de la LOU distingue entre la formación profesional que se ofrece a los estudiantes y el espíritu crítico. No creo que sea así. En cualquier caso, lo que propongo en este trabajo es que la enseñanza profesional debe incluir entre sus objetivos una dimensión crítica.

³ LORENZO MERINO, F. (2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*, pág. 181.

⁴ En la Guía docente de la asignatura «Régimen jurídico de la actuación administrativa», se incluye dentro de las competencias generales: «G.1. Adquirir una *actitud crítica ante la realidad y las ideas*, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados»

⁵ Como señala MEDINA PLANA, R. (2010): «El pensamiento crítico: una competencia transversal en los estudios de Derecho», *e-Legal History Review*, núm. 10, págs. 6-7, «no tiene sentido una definición general del pensamiento crítico, sino que la importancia de éste se deriva de su anclaje particular en cada área de conocimiento. La noción de qué sea y para qué sirva el pensamiento crítico difiere en cada disciplina; no tiene sentido enseñar “pensamiento crítico” en general».

A mi juicio, el aprendizaje jurídico crítico no pretende sustituir al modelo vigente de enseñanza del derecho sino complementarlo, en el sentido de ofrecer a los estudiantes una formación jurídica más integral⁶. El análisis crítico debe partir del derecho positivo, del derecho vigente. Coincido, por tanto, en que la enseñanza del derecho debe ofrecer a los estudiantes una formación básica que incluya como mínimo aprender a moverse por el ordenamiento jurídico y el sistema de fuentes, conocer los principios y valores que reconocen las normas, especialmente en la Constitución, y aprender a razonar y a operar con las normas y los conceptos⁷. Partiendo de que el derecho debe enseñarse desde tres preguntas básicas: 1) de dónde viene la institución, la previsión, la norma; 2) para qué sirve, qué finalidades trata de lograr; y 3) cómo funciona, cuál es su regulación⁸. En mi opinión, las dos primeras preguntas aportan una importante dimensión crítica a la enseñanza de las normas jurídicas, ya que implican que los estudiantes se planteen qué función social cumple el derecho.

El aprendizaje jurídico crítico presupone la competencia crítica de los estudiantes que puede definirse como «la capacidad de analizar críticamente una determinada situación, un supuesto teórico o un cuerpo de conocimientos con vistas a la producción de un juicio informado»⁹. La propuesta que planteo va más allá, ya que se formula en el contexto de una determinada comprensión del derecho y de su función social.

Coincido con la opinión de quienes plantean que el modelo tradicional de enseñanza es marcadamente formalista y que transmite a los estudiantes de derecho dos ideas básicas: la certeza o determinación del derecho y la autonomía del razonamiento jurídico. Juan Antonio PÉREZ LLEDÓ las define de la siguiente manera: «1) la de la *certeza* o el carácter “determinado” del Derecho, en el sentido de que éste (por su racionalidad, por su determinación lingüística, por su plenitud y consistencia sistemática, por su coherencia valorativa) constriñe al jurista-intérprete y excluye o reduce su discrecionalidad, dictándole –al menos, en la inmensa mayoría de los casos– una única respuesta correcta; o, todo lo más, el Derecho deja un margen muy limitado de posibilidades de decisión (un margen mucho más limitado que el que en realidad suele existir en muchos más casos de los que el formalista suele creer); y 2) la de la *autonomía* o pureza del Derecho, en el sentido de su cerrazón respecto de consideraciones sustantivas, de tipo sociológico y valorativo (político-moral), tanto en

⁶ En el mismo sentido, PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», en LAPORTA, Francisco J. (editor): *La enseñanza del derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (2002)*, Madrid, UAM-BOE, pág. 213, señala que «la información sobre conocimientos acerca del Derecho positivo... no ha de desaparecer».

⁷ En este sentido, MARTÍN REBOLLO, L. (2007): «Sobre la enseñanza del derecho administrativo tras la declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)», en *La autorización administrativa. La Administración electrónica. La enseñanza del derecho administrativo hoy. Actas del I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, Cizur Menor, Aranzadi, pág. 216.

⁸ MARTÍN REBOLLO, L. (2007), «Sobre la enseñanza del derecho administrativo...», ob. cit., pág. 218. Anteriormente, en la página 213, había señalado que «El estudiante, en efecto, debe aprender a orientarse en los vericuetos de las normas, conocer su sentido genérico, sus finalidades básicas. Aprender el porqué de las cosas, llegar a desvelar, sobre todo, las implicaciones prácticas de una u otra posición, atisbar las coordinadas históricas, sociales o políticas que enmarcan el complejo normativo o algunas teorías, establecer conexiones lógicas y conclusiones concretas».

⁹ MEDINA PLANA, R. (2010): «El pensamiento crítico: una competencia transversal en los estudios de Derecho», ob. cit., pág. 4.

el estudio de una verdadera “ciencia” jurídica como –lo que más interesa ahora– en el manejo práctico del Derecho»¹⁰.

En mi opinión, el cuestionamiento de la certeza del derecho y de la autonomía del razonamiento jurídico constituye el punto de partida de un proyecto de enseñanza jurídica crítico. Desde un punto de vista crítico, el modelo tradicional de enseñanza del derecho es marcadamente político, ya que la pretendida autonomía del discurso jurídico fomenta en los estudiantes una mentalidad apolítica, en el fondo conservadora, que asume como necesarias las construcciones jurídicas dominantes¹¹.

La propuesta de enseñanza crítica del derecho que formulo tiene su fundamento en un análisis jurídico crítico en el ámbito de la investigación. Las bases teóricas de este análisis parten de la indeterminación del derecho, del amplio margen de opción que éste permite al intérprete, debido a que el derecho está constituido por elementos contradictorios, está marcado por tensiones estructurales. Los conceptos y los juicios de valor que utiliza la dogmática jurídica no son neutros, sino que se basan en cuestiones metajurídicas, entre las que se encuentran las concepciones políticas y morales de los intérpretes¹².

Esta propuesta de enseñanza jurídica crítica se despliega en diferentes ámbitos:

1) Mostrar a los estudiantes que el derecho está marcado por una gran flexibilidad; su contenido es muy indeterminado. «El derecho es de goma», es una imagen que suelo utilizar en clase¹³. En este sentido hay que poner de manifiesto que «el campo jurídico es un lugar de luchas»; luchas en lo que está en juego es determinar el significado del derecho y que se llevan a cabo según las reglas establecidas en el campo jurídico¹⁴.

¹⁰ PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 204. En relación con la autonomía, ESTÉVEZ ARAÚJO, J. A. señala que «El enfoque dogmático habitual del estudio del derecho parece basarse aún en la creencia del carácter completamente autónomo de la argumentación jurídica. De acuerdo con este enfoque, la toma de posición valorativa del jurista en relación con el derecho vigente pertenece a su esfera de actuación política y no a la profesional. El análisis dogmático del derecho hace gala también de obviar los datos de la realidad social por considerarlos irrelevantes»; véase ESTÉVEZ ARAÚJO, J. A. (2007): «Ciencia Política», en TORRES DE CERQUEIRA, D. y FRAGALE FILHO, R.: *O ensino jurídico em debate. O papel das disciplinas propedéuticas na formação jurídica*, Campinas, Millennium Editora, pág. 219.

¹¹ PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 247, considera que «Inculcar en los estudiantes la mentalidad, tan “de jurista”, de la (falsa) autonomía del discurso jurídico respecto del político–moral... supone *inculcarles una mentalidad política, y muy política: la mentalidad políticamente conservadora de “jurista apolítico”, el cual eleva a “neutrales” y “necesarias” las opciones –en realidad políticas– subyacentes a la representación dominante del Derecho*. Al excluir las consideraciones políticas y morales en la enseñanza, se está desmovilizando a los futuros juristas a la hora de cuestionarse política y moralmente lo que están aprendiendo, y se está obstaculizando su creatividad para buscar nuevas visiones posibles del universo jurídico» (la cursiva es mía).

¹² He desarrollado las bases teóricas del análisis jurídico crítico en MELERO ALONSO, E. (2003): «La dogmática jurídica es política. La importancia de las concepciones políticas en el trabajo de los juristas: un acercamiento desde el derecho público», *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 9, págs. 235 a 263.

¹³ Véase la entrada «El derecho es de goma» de mi blog *...desde fuera del Palacio* (<http://fueradepalacio.wordpress.com/2013/01/23/el-derecho-es-de-goma/>).

¹⁴ BOURDIEU, P. (2003): «Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva», *Jueces para la democracia*, nº 47, 2003, pág. 4.

2) Poner en evidencia que el razonamiento jurídico no es neutral, sino que incluye valoraciones de tipo político-moral. Un hecho que la técnica jurídica contribuye a ocultar. La enseñanza jurídico crítica debe, por tanto, desvelar las opciones valorativas de carácter político y moral que conforman los conceptos que utilizan los juristas¹⁵.

3) Explicitar los intereses materiales concretos que hay detrás de las normas y plantear los efectos reales, sobre la sociedad, que tiene la legislación¹⁶. Desde un enfoque crítico, se trata de plantear qué tipo de necesidades priorizan las normas jurídicas, cómo distribuyen las normas los recursos de la sociedad y a qué clases sociales benefician o perjudican estas normas¹⁷.

4) La valoración político-moral de las normas debe formar parte de la enseñanza del derecho¹⁸; integrándose en la docencia de las asignaturas de derecho positivo¹⁹.

5) También debe formar parte de la enseñanza del derecho, la posibilidad de plantear alternativas a la regulación legal y a las interpretaciones jurídicas dominantes²⁰. En un sentido más amplio, se trata de abrir a los estudiantes la posibilidad de que reflexionen sobre qué tipo de juristas quieren llegar a ser y qué papel pueden desempeñar dentro de la sociedad.

¹⁵ En el mismo sentido, PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 241.

¹⁶ Cuestión ésta que también proponen autores que se sitúan en la órbita del análisis económico del derecho. Así, ARIÑO ORTIZ, G. (2004): *Principios de Derecho Público Económico (Modelo de Estado, Gestión Pública, Regulación Económica)*, Comares, Granada, pág. 20, plantea que han de tenerse en cuenta las consecuencias económicas y sociales de las decisiones jurídicas, legislativas o judiciales. De forma similar, DOMÉNECH PASCUAL, G. (2012): «El impacto de la crisis económica sobre el método jurídico (administrativo)», comunicación presentada en el XIX Congreso Ítalo Español de Profesores de Derecho Administrativo (octubre 2012), págs. 2-3, señala que el análisis jurídico ha de conocer el impacto que las normas jurídicas tienen en la sociedad; afirmación que se dirige a la dogmática jurídica pero implícitamente abarca también la enseñanza del derecho.

¹⁷ Esta cuestión ya la apunté en MELERO ALONSO, E. (2006): «Apuntes para un aprendizaje jurídico crítico», *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 14, pág. 312.

¹⁸ Sobre la inclusión de la dimensión político-moral del derecho en la enseñanza jurídica, PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 211. Para este autor, «Se trata del nivel de discurso abiertamente valorativo en el que se plantean y se discuten, en su relación con el Derecho, las “cuestiones fundamentales” sobre el orden social y su transformación. Este nivel pretende cumplir una *finalidad crítica* y también *constructiva*». El objetivo es «formar juristas comprometidos con una tarea políticamente crítica y transformadora ante las injusticias del presente. Pero tanto esa crítica como esa dirección transformadora, constructiva, ha de estar sustentada en valores justificados» (pág. 240). Orientación y objetivos que comparto e intento introducir en mi propuesta de enseñanza jurídica crítica.

¹⁹ PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 240.

²⁰ SOUSA SANTOS, B. de (2003): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Bilbao, Descleeé de Brouwer, pág. 23, considera que teoría crítica es «toda la teoría que no reduce “la realidad” a lo que existe». La enseñanza crítica del derecho no puede limitarse al derecho positivo existente, sino que debe plantear a los estudiantes que es posible pensar alternativas a dicha regulación legal.

La lección magistral no es el instrumento más adecuado para trabajar las cuestiones relacionadas con el aprendizaje jurídico crítico, ya que tiende a favorecer la pasividad de los estudiantes y el dogmatismo en la transmisión de conocimientos jurídicos. A mi juicio, es mejor utilizar actividades prácticas en las que se pongan de manifiesto aspectos relacionados con el aprendizaje jurídico crítico: casos prácticos, debates con base en una lectura, juegos de rol, discusiones a través de foros *on line*...

Desde este punto de vista, considero que el papel del profesor debe favorecer la realización de algunas actividades y crear espacios de debate en los que los estudiantes puedan poner en práctica si no todos, al menos algunos de los elementos señalados anteriormente.

En mi opinión, un modelo de enseñanza jurídica crítica no puede pretender imponer una determinada comprensión del derecho a los estudiantes, eso sería hacer proselitismo²¹. Sí debe ofrecer pautas para llevar a cabo un análisis más amplio que la mera exégesis del contenido de las normas. De lo que se trata, más bien, es de proponer situaciones en las que se ponga de manifiesto la enorme flexibilidad del derecho, la importancia de las valoraciones político-morales en la interpretación de las normas, o los conflictos de intereses presentes en las regulaciones legales y en su aplicación. Y que, a partir del análisis de dichas situaciones, los estudiantes saquen sus propias conclusiones.

3. Actividades concretas para poner en práctica el aprendizaje jurídico crítico

Como ya se ha señalado, hay que dotar de un contenido concreto al aprendizaje jurídico crítico. En mi caso, planteé actividades que permitieran poner en práctica alguna de las dimensiones del aprendizaje jurídico crítico. En lo que sigue, relataré las actividades que puse en práctica durante el curso 2012/2013 dentro de los seminarios de la asignatura «Régimen jurídico de la actuación administrativa». Es una asignatura de 9 créditos ECTS, que incluye contenidos tanto de la llamada parte general de derecho administrativo como de la parte especial. En cuanto a la primera, abarca los tipos de actuación de la Administración, acto administrativo, procedimiento administrativo, contratos del sector público y jurisdicción contencioso-administrativa. Respecto a la parte especial del derecho administrativo incluye: propiedad privada, expropiación, responsabilidad patrimonial de los poderes públicos, bienes públicos, actividades de los poderes públicos y servicios públicos.

3.1. El «potencial crítico» de los casos prácticos

²¹ En este sentido, no está de más tener en cuenta las palabras del historiador británico Edward P. Thompson: «Yo estoy resueltamente en contra de mezclar la docencia con cualquier variante de proselitismo político, porque eso es aprovecharse injustamente de una posición de ventaja sobre los estudiantes. Mi impresión, de todas, todas, es que ese abuso lo suele cometer de manera flagrante, mucho más que la izquierda, una derecha incautamente habituada a suponer que sus puntos de vista constituyen la única ortodoxia posible. Pero eso no debe ser excusa para que la izquierda se ponga a emular abusos de la derecha». Véase el texto «Reflexiones inéditas de Thompson sobre política, historia y el papel de los intelectuales», en la página web www.sinpermiso.info

Se ha señalado que «la práctica del Derecho consiste, de manera muy fundamental, en argumentar»²². Desde este punto de vista, los casos prácticos deberían servir para ejercitar la capacidad de argumentación jurídica. En mi opinión, se puede ser un poco más analítico, distinguiendo varias habilidades implicadas en la resolución de un caso práctico. En este sentido, considero que las competencias generales que han de emplear los estudiantes para resolver un caso práctico son:

- Comprender un supuesto de hecho, diferenciando qué información es relevante y cuál no lo es desde el punto de vista jurídico.
- Descubrir los problemas jurídicos que plantea un supuesto de hecho. En mi opinión, ésta es la competencia más importante y compleja, ya que implica ser capaz de analizar la realidad desde un punto de vista jurídico.
- Encontrar la norma –o las normas– que resuelven un determinado problema jurídico²³.
- Interpretar el contenido de la norma o las normas, aplicándolas a la situación de hecho que plantea el caso práctico.
- Plantear una solución no ambigua a los problemas jurídicos que plantea el caso práctico.

Según mi experiencia docente, la realización de casos prácticos también implica cierto potencial crítico en la enseñanza y aprendizaje del derecho. En primer lugar, porque reduce el riesgo de que los estudiantes asuman una visión aporreada del derecho. A mi juicio hay casos prácticos que pueden poner de manifiesto las insuficiencias de las categorías conceptuales que empleamos los juristas. Por ejemplo, la distinción acto-norma, cuya delimitación desde el punto de vista conceptual es clara, se vuelve problemática cuando se encarga a los estudiantes que analicen distintos supuestos reales que se sitúan en una zona fronteriza como puede ser la convocatoria de una oposición.

Los casos prácticos permiten que los estudiantes se hagan realmente conscientes de los amplios márgenes de interpretación que posibilita el ordenamiento jurídico. Partiendo de una situación de hecho concreta, hacen que los estudiantes tengan en cuenta los efectos reales que despliegan las normas jurídicas y que las distintas interpretaciones que se plantean tienen distintos efectos en el mundo real. Por último, los casos prácticos también sirven para preguntarse si detrás de las interpretaciones jurídicas se encuentran las opiniones políticas y morales de los intérpretes.

Este potencial crítico no tiene por qué estar presente en todos los casos que se propongan en una asignatura. Probablemente tampoco sea recomendable que se incluya en todos ellos, sino que exista variedad en los problemas que los casos plantean y que algunos sean más lineales y menos abiertos a la interpretación. Mi experiencia es que algunos estudiantes sí se han interesado por esta dimensión crítica a través de los casos

²² PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», ob. cit., pág. 219.

²³ Esta competencia está muy relacionada con la idea de que los estudiantes deben «aprender a moverse por el ordenamiento» jurídico, señalada por MARTÍN REBOLLO, L. (2007), «Sobre la enseñanza del derecho administrativo...», ob. cit., pág. 216.

prácticos. Recuerdo que hace años un estudiante vino un día a hablar conmigo y me contó que gracias al caso práctico sobre propiedad (véase el cuadro de texto 1) se había dado cuenta de que no sólo era posible una interpretación liberal, o conservadora, del derecho de propiedad privada regulado en el artículo 33 de la Constitución, sino que también era posible sostener una visión más social y progresista de este derecho.

Cuadro de texto 1. Caso práctico sobre propiedad

Pere O. es propietario de tres viviendas en el municipio de Barcelona. Una de ellas está destinada a su residencia habitual, otra la tiene alquilada y la última se encuentra vacía. La vivienda vacía se encuentra situada en el barrio del Eixample.

En el primer trimestre de 2008, el Ayuntamiento de Barcelona realiza un estudio para determinar en qué barrios del municipio se produce una mayor demanda y necesidad de vivienda. En el estudio se señala que una de las zonas de la ciudad sometidas a mayor demanda de vivienda es el barrio del Eixample. El 20 de abril de 2008, el Ayuntamiento de Barcelona declara este barrio como un ámbito de demanda residencial fuerte y acreditada, a efectos de poder declarar el incumplimiento de la función social de la propiedad y acordar el alquiler forzoso de vivienda con base en la Ley 18/2007, de 28 diciembre, del derecho a la Vivienda de Cataluña.

Tras constatar que la vivienda de Pere O. se encuentra vacía, el Ayuntamiento de Barcelona inicia el expediente administrativo para declarar el incumplimiento de la función social de la propiedad de dicha vivienda. El procedimiento concluye por Resolución de 15 de septiembre de 2008, en la que se declara el incumplimiento de la función social. En la Resolución se señalaba que una vez transcurridos dos años desde la notificación de la declaración, si se mantenía la vivienda desocupada por causa imputable al propietario, la Administración podría expropiar temporalmente el usufructo de la vivienda, por un período no superior a cinco años, para alquilarla a terceros.

Pere O. interpone un recurso contencioso-administrativo contra la Resolución de 15 de septiembre. Considera que el acuerdo del Ayuntamiento vulnera el contenido del derecho de propiedad privada. Además, señala que en el barrio del Eixample existen muchas viviendas desocupadas y el Ayuntamiento no ha declarado que incumplen la función social de la propiedad.

Resuelva los problemas jurídicos que plantea este caso práctico. Plántese que ocurriría si pasados dos años el Ayuntamiento alquila la vivienda a terceros.

Ley 18/2007, de 28 diciembre, del derecho a la Vivienda de Cataluña

Artículo 5. Cumplimiento de la función social

1. El ejercicio del derecho de propiedad debe cumplir su función social.
2. Existe incumplimiento de la función social de la propiedad de una vivienda o un edificio de viviendas en el supuesto de que:
 - a) Los propietarios incumplan el deber de conservación y rehabilitación de la vivienda, siempre que ello suponga un riesgo para la seguridad de las personas y se les haya

garantizado, si demuestran su necesidad, las ayudas públicas suficientes para hacer frente al coste de la conservación o rehabilitación de la vivienda.

b) La vivienda o el edificio de viviendas estén desocupados de forma permanente e injustificada, en las condiciones establecidas por el artículo 42.6.

c) La vivienda esté sobreocupada.

d) No se destine, si es una vivienda de protección oficial, a residencia habitual y permanente de los propietarios.

3. Para garantizar el cumplimiento de la función social de la propiedad de una vivienda o un edificio de viviendas, las administraciones competentes en materia de vivienda deben arbitrar las vías positivas de fomento y concertación a las que se refiere el título III, y pueden establecer también otras medidas, incluidas las de carácter fiscal, que propicien el cumplimiento de dicha función social y penalicen su incumplimiento.

4. El departamento competente en materia de vivienda y las administraciones locales deben actuar coordinadamente en la delimitación y declaración de los ámbitos o las situaciones aisladas en que se produzca incumplimiento de la función social de la propiedad de una vivienda, y en la determinación y ejecución de las medidas legalmente establecidas que sea preciso adoptar.

Artículo 42. Actuaciones para evitar la desocupación permanente de las viviendas

1. La Generalidad, en coordinación con las administraciones locales, debe impulsar políticas de fomento para potenciar la incorporación al mercado, preferentemente en alquiler, de las viviendas vacías o permanentemente desocupadas. A tal fin, debe velar para evitar situaciones de desocupación permanente de viviendas y debe aprobar los correspondientes programas de inspección.

2. Deben darse garantías a los propietarios de las viviendas vacías o permanentemente desocupadas sobre el cobro de las rentas y la reparación de desperfectos.

3. Deben impulsarse políticas de fomento de la rehabilitación de las viviendas que estén en mal estado para ser alquiladas, mediante subvenciones directas a los propietarios, oferta de subrogación de la Administración en la ejecución de las obras y apoyo público a contratos de masovería urbana.

4. Las viviendas vacías o permanentemente desocupadas pueden cederse a la Administración pública para que las gestione en régimen de alquiler. En contrapartida, debe suscribirse un pacto relativo al cobro y demás condiciones de la cesión, dentro de programas específicamente destinados a dicha finalidad en los planes de vivienda.

5. La Administración puede adoptar medidas distintas de las establecidas por los apartados del 1 al 4, entre las cuales las de carácter fiscal, con los mismos objetivos de incentivar la ocupación de las viviendas y penalizar su desocupación injustificada.

6. Una vez se hayan puesto a disposición de los propietarios todas las medidas de fomento que establecen los apartados anteriores, en los ámbitos declarados como ámbitos de demanda residencial fuerte y acreditada, la Administración puede declarar el incumplimiento de la función social de la propiedad y acordar el alquiler forzoso de la vivienda. La declaración del incumplimiento debe realizarse mediante un expediente contradictorio, de acuerdo con lo establecido por la normativa de procedimiento administrativo, en el cual deben detallarse las vías de fomento específicas que se hayan puesto a disposición de la propiedad para facilitarle el alquiler de la vivienda. En el acuerdo de declaración debe advertirse asimismo que, una vez transcurridos dos años desde la notificación de la declaración, si no se ha corregido la situación de desocupación, por causa imputable a la propiedad, la Administración puede expropiar

temporalmente el usufructo de la vivienda, por un período no superior a cinco años, para alquilarla a terceros.

7. El procedimiento de expropiación temporal del usufructo a que se refiere el apartado 6 debe ajustarse a lo establecido por la legislación urbanística y por la legislación de expropiación forzosa. En la determinación del precio justo de la expropiación deben deducirse los gastos asumidos por la Administración en la gestión y en las eventuales obras de mejora ejecutadas en la vivienda. La resolución que ponga fin al procedimiento debe determinar la forma en que los propietarios pueden recuperar el uso de la vivienda una vez transcurrido el plazo de expropiación temporal.

La situación planteada en este caso práctico es, de forma deliberada, muy abierta. La redacción de este tipo de casos debe plantear una situación concreta cuya resolución esté abierta a distintas interpretaciones. El problema principal de este caso consiste en la interpretación del contenido del derecho de propiedad privada, incluyendo su función social, así como las posibilidades que tiene el legislador de establecer condiciones al ejercicio de dicho derecho. No hay una única solución posible para este caso. De esta forma, también se puede debatir con los estudiantes sobre porqué se da prioridad a una de las interpretaciones posibles, con base en qué criterios.

Al debatir la solución del caso práctico en clase, es muy probable que los estudiantes planteen distintas interpretaciones del contenido del derecho de propiedad privada (mi experiencia es que, de hecho, así ocurre). Desde mi punto de vista, el papel del docente no debe ser determinar cuál es la interpretación correcta que permite solucionar el caso. Más bien, debe argumentar en apoyo de todas las interpretaciones que resulten plausibles, siempre que respeten las reglas de interpretación jurídica. Con el objetivo de que los estudiantes, al constatar la diversidad de opiniones jurídicas válidas, se planteen porqué se prefiere una interpretación frente a otras. De esta forma se pone de manifiesto la indeterminación del derecho y también los estudiantes pueden llegar a plantearse si la interpretación jurídica incluye valoraciones político-morales.

3.2. Foro de discusión sobre aprendizaje jurídico crítico en *moodle*

Con la finalidad de abrir un espacio para debatir cuestiones relacionadas con el análisis crítico del derecho, abrí un foro de discusión en *moodle*. Los temas del foro no tenían porqué tratar necesariamente del temario de la asignatura, sino que estaba abierto a cualquier cuestión que fuera del interés de los estudiantes. De esta forma, el foro puede utilizarse para poner en práctica cualquiera de los cinco ámbitos de la propuesta de enseñanza jurídica crítica.

Por su propia configuración, este tipo de foros permite una reflexión más sosegada y profunda. También facilita la participación de los estudiantes más tímidos. El foro estaba configurado como un foro del tipo «foro para uso general», que permite que los estudiantes abran todos los temas que consideren oportunos, pudiendo participar en todos los temas que se hayan creado cuantas veces quieran. Es el tipo de foro que menos restricciones tiene y, por ello, me parecía el más adecuado para este tipo de debates.

La participación en este foro por parte de los estudiantes era voluntaria. Aunque se tendría en cuenta como parte de la evaluación de los seminarios que corresponde a la participación de los estudiantes.

En cuanto al funcionamiento real del foro, sólo se ha abierto un tema a lo largo del curso. Yo mismo lo abrí, aprovechando una de las respuestas de los estudiantes a un cuestionario anónimo que les realicé el primer día de clase. Uno de los estudiantes contestó a la pregunta 8 «¿Crees que tu formación como jurista debería incluir cuestiones sobre valoración política y/o moral del derecho?» de la siguiente forma «No, el derecho administrativo para mí es algo más objetivo que subjetivo y por lo tanto no debería incluir juicios de valor».

En la discusión participaron seis estudiantes, lo que supone aproximadamente el treinta por ciento de las personas que asistieron a clase y realizaron las pruebas evaluables de los seminarios. Se escribieron diez mensajes en total: cinco estudiantes escribieron un mensaje, una estudiante dos, y yo escribí tres (el inicial, uno en medio para fomentar el debate y un mensaje final en el que mostraba mi opinión abiertamente²⁴).

Mi valoración personal sobre esta actividad es muy positiva, tanto por el grado de participación de los estudiantes como por la calidad de las intervenciones realizadas. Creo que también ha resultado interesante a los estudiantes que han participado en ella. En este sentido, se ha mostrado como un acierto plantear el tema de debate a partir de una respuesta suya, en vez de formular la misma cuestión desde una perspectiva más teórica. Esto seguramente ha favorecido el interés de los estudiantes que lo han visto como algo más cercano. Otro de los elementos que han contribuido a que el foro funcione bien es que yo haya asumido un papel dinamizador, planteando el tema inicial y escribiendo un mensaje intermedio. Tampoco me parece que el foro haya supuesto una sobrecarga de trabajo a los estudiantes. Una selección de las intervenciones realizadas en el foro se recoge en el cuadro de texto 2²⁵.

Para favorecer la participación en este tipo de foros, considero imprescindible establecer que no se evaluará la corrección de las opiniones formuladas, sino la participación activa de los estudiantes. Esta es una cuestión que debe dejarse clara desde el principio. El objetivo final es el de crear un «espacio libre de riesgos» para los estudiantes, de manera que no se inhiba su participación. Para ello es necesario mantener en el foro un ambiente de cordialidad que sea el reflejo del mismo ambiente de cordialidad que está presente en las clases presenciales.

En el mismo sentido, en el funcionamiento del foro debe mantenerse un respeto hacia todas las opiniones que se formulen. Tampoco debe ser uno de los objetivos del foro llegar a unas determinadas conclusiones. Lo más importante es favorecer el debate, de manera que quienes participen lleguen a sus propias conclusiones. A mi juicio, el papel del profesor debe limitarse a aportar elementos para el debate o señalar la importancia de alguna de las cuestiones tratadas. En ningún caso debería discutir directamente con

²⁴ Escribí el último mensaje una semana después de haber hecho públicas las calificaciones de los seminarios. Sólo quería que conocieran mi opinión, por si les resultaba interesante para continuar la reflexión sobre el tema.

²⁵ El texto del debate se recoge tal cual, sin modificar ninguna de las respuestas y sin corregirlas gramaticalmente.

los estudiantes, ya que esta práctica podría reducir la participación de los estudiantes al sentirse públicamente cuestionados.

Por último, considero que una buena regla para el funcionamiento del foro es plantear temas que les resulten interesantes a los estudiantes. Según mi experiencia, si se plantean cuestiones interesantes, los estudiantes responden y se implican activamente en el debate.

Cuadro de texto 2. Foro de discusión sobre aprendizaje jurídico crítico. Debate sobre el tema «Derecho administrativo y juicios de valor» (selección de intervenciones)

[Primer mensaje] Eduardo Melero Alonso - martes, 25 de septiembre de 2012, 12:11. En una de las respuestas de la encuesta que os hice el primer día a la pregunta 8 [¿Crees que tu formación como jurista debería incluir cuestiones sobre valoración política y/o moral del derecho?], alguien contestó: "No, el derecho administrativo para mí es algo más objetivo que subjetivo y por lo tanto no debería incluir juicios de valor".

Tomando como excusa esa respuesta os propongo:

1. Debatir sobre si estáis de acuerdo o no con esa afirmación.
2. Señalar ejemplos de juicios de valor en el derecho administrativo: ¿seremos capaces de descubrirlos?

[Segundo mensaje] Antonio A. L. - miércoles, 26 de septiembre de 2012, 22:21.

Yo no estoy de acuerdo con la afirmación porque pienso que el derecho, en tanto es una creación humana, siempre va a contener aspectos subjetivos de carácter moral o político. Un derecho que no estuviera inspirado en juicios de ese tipo y que pretendiera estar basado en la objetividad plena sería algo similar al antiguo "Derecho natural".

Además, los juicios de valor sirven tanto para conocer la norma de una manera más completa (por ejemplo: conociendo la finalidad de la norma, es decir, los principios en los que se basa, podemos saber como aplicarla en casos dudosos o difíciles o en casos en los que se deja cierto margen de libertad al que la aplica) como para criticarla por no ser acorde a los valores político-morales vigentes en la sociedad que regula.

En conclusion, creo que el derecho administrativo intenta "objetivizar" la actuación de la administración, pero precisamente es así (a diferencia de otras épocas) porque está inspirado en los valores político-morales recogidos en la Constitución.

[Sexto mensaje] Angel S. R. - martes, 11 de diciembre de 2012, 20:55.

Como Antonio pienso que el derecho se crea a partir de criterios morales y políticos adaptándose a las creencias morales y preferencias políticas de la sociedad en cada momento. Muchas veces el derecho evoluciona porque las convicciones morales y políticas imperantes en la sociedad cambian y el derecho debe adaptarse. Sin embargo una cosa es crear derecho y otra muy distinta aplicarlo. En este sentido si creo que los jueces en aplicación de la ley deben desprenderse de cualquier tipo de apreciación o convicción de carácter subjetivo. Sólo cuando la norma entre en clara contradicción con la ética y la moral del conjunto de la sociedad o viole derechos humanos elementales los jueces deben interpretar la norma de acuerdo con los criterios subjetivos preponderantes en la sociedad o la la luz de meros criterios de humanidad debiendo incluso en los casos más extremos no aplicar la norma.

[**Noveno mensaje**] **Octavio V. S.** - jueves, 20 de diciembre de 2012, 21:44.

Entrando tarde al debate, me gustaría decir en cuanto a la afirmación que se plantea en primer lugar que no estoy de acuerdo, pues como bien apuntaron Antonio y Marta, el juez tiene el cometido de interpretar las normas jurídicas introduciendo juicios de valor, precisamente para buscar y encontrar en la medida de lo posible el espíritu de la norma. Siendo el juicio de valor algo clave para conseguir el buen derecho.

En relación al tema planteado por el profesor Melero, poco queda añadir aparte de lo apuntado por Sandra y Adrián, pues muchas veces lo deseable o lo ideal no es posible trasladarlo enteramente a la realidad.

Lo que expresan los magistrados, como teoría parece que no plantea dudas de que sería lo más correcto a la hora de aplicar derecho y culminaría la exigencia de la tan ansiada objetividad y neutralidad en la aplicación material del derecho. Y como bien señala Sandra esto en muchas ocasiones es imposible.

Existiendo en la disciplina números conceptos indeterminados, así como conceptos que requieren una ponderación de la circunstancia particular que requieren la introducción de juicios y apreciaciones por parte del Juez para (y esto se relaciona con lo anterior) aplicar el buen derecho.

También añadir que comparto parcialmente la conclusión a la que llega Marta, pero creo que es casi imposible evitar que existan los juicios de valor en una disciplina del Derecho por su naturaleza cambiante y estos son necesarios para asegurar una correcta aplicación de la Ley, aunque las circunstancias históricas y los valores morales cambien.

—

3.3. Debate con roles sobre la privatización de Canal de Isabel II

El objetivo de esta actividad es abrir un espacio de debate sobre la valoración político-moral de las normas jurídicas y sobre los conflictos de intereses que se pueden producir en el ámbito jurídico, en relación con uno de los temas incluidos en el programa de la asignatura: las formas de gestión de los servicios públicos. La introducción de los roles garantiza que van a estar representados todos los puntos de vista y los diferentes intereses materiales en juego. De esta forma se va a producir un análisis más completo y complejo de los problemas jurídicos. Además puede resultar interesante a los estudiantes defender argumentos con los que no tienen por qué estar de acuerdo. La evaluación de la participación de los estudiantes en esta actividad formaría parte de la nota de los seminarios, dentro del apartado de participación de los estudiantes en clase.

Para favorecer el interés y la participación de los estudiantes pensé en utilizar un tema de actualidad y polémico, la privatización del Canal de Isabel II. De hecho, desde que les conté a los estudiantes en la clase de presentación mi intención de llevar a cabo esta actividad, manifestaron su interés. A mediados de curso, les planteé a los estudiantes la posibilidad de dedicar una sesión de seminario a esta actividad o a realizar un caso práctico y por asentimiento todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en debatir sobre la privatización del Canal de Isabel II.

He podido realizar esta actividad porque la guía docente de la asignatura está redactada de forma suficientemente abierta para permitir cierto margen de libertad a los profesores. Porque así lo hemos decidido en el Área de Derecho administrativo de la UAM, partiendo de la idea de que las guías docentes deben entenderse como un instrumento de dirección más que como un marco cerrado e inmodificable. Una

concepción demasiado rígida de las guías docentes me hubiera impedido realizar esta actividad.

En cuanto al desarrollo de la actividad, los estudiantes tuvieron que analizar los materiales de forma individual y previamente a la sesión del seminario, entregando a través de *moodle* la contestación a varias preguntas (véase el cuadro de texto 3). Al comienzo de la clase, los estudiantes se agruparon en función del rol que tenían asignado la semana anterior. Durante quince minutos, cada grupo puso en común sus puntos de vista sobre las distintas cuestiones que iban a ser objeto de debate. La discusión comenzó con la intervención de cada uno de los grupos, que se posicionó sobre el tema concreto que se iba a tratar. Hubo además un turno de réplica y otro de contrarréplica antes de pasar a la siguiente cuestión.

El debate fue bastante interesante, a veces incluso divertido, aunque también hubo momentos en que languidecía. Ello puede deberse, en parte, a que el orden del día del debate no estaba lo suficientemente detallado. Un aspecto positivo, y que me sorprendió, fue el hecho de que los estudiantes habían buscado información adicional, que iba más allá del material que les había entregado para la actividad. Lo que pone de manifiesto la importancia de la elección del tema para favorecer la motivación de los estudiantes. En el debate se ha dado prioridad a los aspectos políticos de la privatización, sin incidir demasiado en las cuestiones jurídicas. Será conveniente introducir expresamente problemas jurídicos en el guión del debate para la próxima vez. En concreto el problema de las formas de gestión de los servicios públicos: gestión directa frente a gestión indirecta. Ha habido una participación generalizada de los estudiantes, bastante mayor que la que se produce en la resolución de los casos prácticos. Mi valoración de esta actividad es muy positiva, aunque tendré que corregir en la próxima ocasión alguna de las deficiencias que he señalado. También incluiré información adicional en el texto de la actividad, algo que me sugirió un estudiante en el formulario de incidencias críticas que les realicé al final de la actividad. El debate alcanzó un nivel bastante profundo y, como ya he señalado, hubo una participación prácticamente mayoritaria por parte de los estudiantes.

La valoración de los estudiantes es también muy positiva. Al concluir la actividad les pedí que rellenaran en un par de minutos un «formulario de incidencias críticas», en el que tenía que señalar brevemente lo mejor y lo peor del seminario. Contestaron un total de diecisiete estudiantes; tres o cuatro de los participantes no lo hicieron. De esos diecisiete, una contestación se refirió en general a todos los seminarios, valorando esta actividad como la mejor. Catorce estudiantes consideraron interesante o muy interesante la actividad; de los cuales ocho valoraron especialmente que se tratara de un tema de actualidad. También en siete contestaciones valoraron positivamente el hecho de haber asumido un rol, incluso aunque no compartieran el que les había tocado. Las valoraciones negativas fueron bastante minoritarias; la mayoría de estudiantes no señalaron ningún aspecto negativo. Dos estudiantes consideraron que la actividad tenía poca base de derecho administrativo, ya que la actividad se trataba de una valoración política. En un caso se señaló que sería mejor dedicar los seminarios a resolver casos prácticos que a realizar actividades de este tipo. Otra encuesta señaló que veía poca relación entre las magistrales y esta actividad.

Cuadro de texto 3. Actividad sobre la privatización de Canal de Isabel II

1. Introducción

El abastecimiento, el saneamiento y la reutilización del agua en la Comunidad de Madrid son servicios públicos, cuya regulación se establece en la Ley 17/1984, de 20 de diciembre, Reguladora del Abastecimiento y Saneamiento de Agua en la Comunidad de Madrid.

La Ley 3/2008, de 30 de diciembre, de Medidas Fiscales y Administrativas de la Comunidad de Madrid permitió que el Canal de Isabel II creara una sociedad anónima que se encargase del abastecimiento de agua en la Comunidad. La Ley 3/2008 permitía la enajenación de hasta el 49 por 100 del capital de la nueva sociedad.

Esta nueva sociedad, denominada «Canal de Isabel II Gestión, Sociedad Anónima» fue constituida en junio de 2012. En la actualidad su capital es totalmente público y se reparte entre el Canal de Isabel II (en última instancia la Comunidad de Madrid) que posee el 80%, el Ayuntamiento de Madrid a quien le corresponde el 10%, y un 10% restante se reparte entre los municipios de la Comunidad de Madrid que se han adherido al nuevo sistema de gestión. La venta a inversores privados del 49% del capital de Canal Gestión no se ha llevado a cabo todavía ya que en las condiciones actuales del mercado no se obtendría el precio esperado; pero sí parece haber intención política de realizarla.

2. Desarrollo de la actividad

2.1. Materiales de trabajo (disponibles en *moodle*)

- Ley 3/2008, de 29 de diciembre, de Medidas Fiscales y Administrativas de la Comunidad de Madrid (artículo 16).
- Convenio entre la Comunidad de Madrid, el Canal de Isabel II y el Ayuntamiento de Madrid, relativo a la incorporación del Ayuntamiento de Madrid al futuro Modelo de Gestión del Canal de Isabel II, de 4 de mayo de 2012.
- Acuerdo de 14 de junio de 2012, del Consejo de Gobierno de la CAM, por el que se autoriza la constitución de la sociedad anónima “Canal de Isabel II Gestión, Sociedad Anónima”.
- Estatutos de “Canal de Isabel II Gestión, S. A.” (artículos 1 a 6).

2.2. Roles que tienen que asumir los estudiantes

Los estudiantes deben escoger uno de los cuatro roles siguientes: Gobierno de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Grupo de inversores, y Plataforma contra la privatización del Canal de Isabel II.

Gobierno de la Comunidad de Madrid

Como impulsor de la medida, los estudiantes que representen al Gobierno de la CAM deben utilizar argumentos que justifiquen su adopción y los beneficios que se van a obtener.

Ayuntamiento de Madrid

El Ayuntamiento de Madrid se ha incorporado al nuevo modelo de gestión del Canal de Isabel II, recibiendo a cambio el 10% de las acciones de Canal de Isabel II Gestión, S.A. Los estudiantes tendrán que analizar las razones por las que consideran que el Ayuntamiento de Madrid se ha incorporado.

Grupo de inversores

Los estudiantes deberán plantearse si consideran que es una buena inversión adquirir acciones de Canal de Isabel II Gestión S. A. En caso de que realizaran la compra de acciones han de analizar si intentarían intervenir en el funcionamiento de la empresa o si se limitarían a recibir beneficios.

Plataforma contra la privatización del Canal de Isabel II

Los estudiantes tendrán que buscar argumentos para oponerse a la privatización del Canal de Isabel II. Entre otras cuestiones, podrán plantearse si va a afectar a la prestación del servicio o al precio del recibo del agua.

2.3. Trabajo individual

Previamente a la sesión del seminario y tras haber leído los materiales de trabajo, los estudiantes deben contestar individualmente y por escrito varias preguntas, teniendo en cuenta el rol que han escogido. Las respuestas tienen que enviarse a través de la plataforma *moodle* antes de la realización del seminario.

Las preguntas que deben contestar son las siguientes:

1. En su opinión, ¿es conforme a derecho la creación de la empresa Canal de Isabel II Gestión S. A. y la posibilidad de que se enajene el 49% de su capital?
2. ¿Qué beneficios aportará la enajenación de ese porcentaje de capital de Canal de Isabel II Gestión en caso de que llegue a realizarse?
3. ¿Qué efectos tendrá dicha enajenación sobre la prestación del servicio público de abastecimiento de agua en la Comunidad de Madrid?

2.4. Desarrollo del seminario: debate en grupo

Durante los primeros veinte minutos de clase, los estudiantes agrupados por roles pondrán en común su análisis de los materiales de trabajo y de las respuestas a las preguntas que han realizado individualmente.

El debate comenzará con una breve intervención de los cuatro grupos representados: el Gobierno de la Comunidad de Madrid, el Ayuntamiento de Madrid, un grupo de inversores y la Plataforma contra la privatización del CYII, por este orden. El Gobierno de la Comunidad de Madrid señalará las razones por las que han decidido llevar a cabo el proceso de capitalización de Canal de Isabel II. Los demás grupos realizarán un primer posicionamiento.

Continuará el debate analizándose las siguientes cuestiones:

1. Beneficios que se pretenden obtener a través de la capitalización de parte de las acciones de Canal de Isabel II Gestión.
2. En qué medida la capitalización va a afectar a la prestación del servicio público de abastecimiento de agua en la Comunidad de Madrid. Entre otras cuestiones se debatirá si creen que va a afectar a las tarifas del agua.
3. Compatibilidad entre la gestión de un servicio público y la búsqueda del beneficio privado.

4. Páginas web de interés

- Canal de Isabel II Gestión S. A.: www.gestioncanal.es

- Plataforma contra la privatización del Canal de Isabel II: <http://plataformacontralaprivatizaciondelcyii.org>

En mi opinión, el debate con roles es una técnica especialmente adecuada para hacer explícitos los intereses materiales concretos a los que sirven las normas, así como los conflictos de intereses a que pueden dar lugar. La delimitación de los diferentes roles permite que se pongan de manifiesto en toda su complejidad las distintas posiciones sociales frente a una determinada normativa.

También se puede poner en evidencia el enorme grado de flexibilidad que caracteriza al ordenamiento jurídico, y cómo esa flexibilidad es utilizada por diferentes grupos sociales. Esta técnica incluso permite llevar a cabo análisis de alternativas a la regulación legal o sobre la valoración político moral de las normas jurídicas. Todo ello dependerá, además del tipo de roles que se definan, de las cuestiones concretas que se planteen a los estudiantes en el cuestionario previo y en el desarrollo del debate.

4. Conclusiones

La enseñanza crítica del derecho puede aportar a los estudiantes una formación más integral, ya que no sólo se dirige a ofrecer unos conocimientos jurídicos especializados, sino que también tiene en cuenta el papel de los estudiantes como ciudadanos activos.

Toda propuesta de enseñanza jurídica crítica tiene que partir del establecimiento de unos objetivos generales y, además, concretarse en actividades que permitan poner en

práctica esos objetivos generales. Esta orientación crítica, que ha sido muy minoritaria en los estudios jurídicos, corre el riesgo de verse imposibilitada con los nuevos estudios de grado. La reducción de las asignaturas que se ha producido en los nuevos planes de grado puede dar lugar a que los seminarios se empleen para exponer contenidos del temario. Es posible también que no se consideren importantes los objetivos que se plantea un modelo de enseñanza jurídica crítica.

En la propuesta formulada en este trabajo se plantean como objetivos generales de una enseñanza jurídica crítica: destacar la enorme flexibilidad del derecho, poner de manifiesto los fundamentos ideológicos de las normas y de las interpretaciones jurídicas, analizar los efectos del derecho en la sociedad, incluir la valoración político-moral de las normas en la enseñanza, así como el planteamiento de alternativas a la regulación legal y a las interpretaciones jurídicas dominantes.

Para poner en práctica todas estas cuestiones se requiere cierta variedad en las actividades que deban realizar los estudiantes. En este trabajo se señalan tres tipos de tareas: los casos prácticos, los debates en los foros que permite *moodle* y la realización en clase de debates con roles. Son actividades que, en mi opinión, resultan muy enriquecedoras para los estudiantes. Desde este punto de vista, considero que no es necesario mantener una comprensión crítica del derecho para utilizar estas técnicas en clase. Cualquier docente puede servirse de ellas.

5. Bibliografía citada

- ARIÑO ORTIZ, G. (2004): *Principios de Derecho Público Económico (Modelo de Estado, Gestión Pública, Regulación Económica)*, Comares, Granada.
- BOURDIEU, P. (2003): «Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva», *Jueces para la democracia*, nº 47, 2003, págs. 3 a 5.
- DOMÉNECH PASCUAL, G. (2012): «El impacto de la crisis económica sobre el método jurídico (administrativo)», comunicación presentada en el XIX Congreso Italo Español de Profesores de Derecho Administrativo (octubre 2012).
- ESTÉVEZ ARAÚJO, J. A. (2007): «Ciencia Política», en TORRES DE CERQUEIRA, D. y FRAGALE FILHO, R.: *O ensino jurídico em debate. O papel das disciplinas propedéuticas na formação jurídica*, Campinas, Millennium Editora, págs. 219 a 237.
- LORENZO MERINO, F. (coordinador, 2005): *Libro Blanco del Título de Grado en Derecho*.
- MARTÍN REBOLLO, L. (2007): «Sobre la enseñanza del derecho administrativo tras la declaración de Bolonia (texto, contexto y pretexto)», en *La autorización administrativa. La Administración electrónica. La enseñanza del derecho administrativo hoy. Actas del I Congreso de la Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo*, Cizur Menor, Aranzadi, págs. 195 a 239.
- MEDINA PLANA, R. (2010): «El pensamiento crítico: una competencia transversal en los estudios de Derecho», *e-Legal History Review*, núm. 10, págs. 1 a 28.
- MELERO ALONSO, E. (2003): «La dogmática jurídica es política. La importancia de las concepciones políticas en el trabajo de los juristas: un acercamiento desde el derecho público», *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 9, págs. 235 a 263.
- MELERO ALONSO, E. (2006): «Apuntes para un aprendizaje jurídico crítico», *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, núm. 14, págs. 307 a 315.

- PÉREZ LLEDÓ, J. A. (2002): «Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho», en LAPORTA, Francisco J. (editor): *La enseñanza del derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (2002)*, Madrid, UAM-BOE, págs. 197 a 268.
- SOUSA SANTOS, B. de (2003): *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*, Bilbao, Descleeé de Brouwer.

