

UNIVERSIDAD

Y ENSEÑANZA

DEL DERECHO

Tesis que para optar al grado de  
MAESTRO EN DERECHO SOCIAL  
presenta el Lic. Humberto E. Ricord.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE DERECHO

DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES

México, D. F. 30 de marzo de 1971.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# I N D I C E

Página

Prólogo . . . . . 1

Primera Parte:

UNIVERSIDAD Y FACULTAD DE DERECHO

Capítulo Primero:

La universidad en el vértice de  
la crisis social contemporánea

1.- La universidad en perspectiva histórica. . . . .	5
2.- Universidad y sociedad . . . . .	6
3.- Universidad y Estado . . . . .	10
4.- Universidad e ideología. . . . .	13
5.- La universidad contra la universidad . . . . .	26
6.- La eficacia de la universidad. . . . .	30
7.- La universidad en el Derecho universitario . . . . .	32
8.- La universidad de Latinoamérica, hoy y mañana. . . . .	34
9.- Demandas radicales y servidumbres reales . . . . .	38

Capítulo Segundo:

Examen de la Facultad de Derecho

1.- La Facultad de Derecho en el mundo universitario . . . . .	41
2.- El peso muerto de la tradición . . . . .	42
3.- La masificación de las Facultades. . . . .	45
4.- ¿Juristas o abogados?. . . . .	52
5.- La función docente. . . . .	55
6.- Los planes de estudio. . . . .	63
7.- Los programas de las asignaturas. . . . .	74
8.- La maestría y el doctorado . . . . .	78
9.- El aspecto material e instrumental de la Facultad . . . . .	82
10.- Posibilidad de una reforma en la Facultad . . . . .	84

Segunda Parte:

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Capítulo Tercero:

Metodología de la enseñanza jurídica

Sección I: Consideraciones generales.

1.- Métodos científicos y métodos pedagógicos. . . . .	88
2.- Generalidades sobre los métodos pedagógicos. . . . .	91
3.- Crítica de la metodología tradicional universitaria . . . . .	94

Sección II: Perspectivas metodológicas fundamentales.

1. Escrutinio sobre los métodos pedagógicos activos . . . . .	100
2.- Ensayos de nueva metodología . . . . .	104
3.- Métodos y procedimientos en la enseñanza jurídica . . . . .	116
A.- La clase magistral . . . . .	117
B.- El método de casos . . . . .	120
C.- El método de trabajo en equipos. . . . .	125
D.- Pre-seminarios y seminarios . . . . .	132
E.- Estudio dirigido y tutoría académica . . . . .	136
F.- Técnicas auxiliares. . . . .	137
4.- Observaciones sobre los métodos de enseñanza . . . . .	
jurídica. . . . .	139
5.- La metodología en el post-grado. . . . .	143

Sección III: Referencia a los problemas de la  
evaluación 148

Capítulo Cuarto:

El programa de la asignatura

1.- Los problemas relativos al programa . . . . .	155
2.- Fines sociales y objetivos individuales . . . . .	156
3.- El programa y los fines de la enseñanza jurídica . . . . .	157
4.- El programa vigente . . . . .	158
5.- Crítica a los programas actuales. . . . .	162
6.- Hacia el programa activo. . . . .	163
7.- Líneas generales de un programa de Derecho del Trabajo . . . . .	163
8.- La estructura recomendable. . . . .	172
9.- Muestra de una unidad de trabajo y estudio. . . . .	176

Capítulo Quinto:

Los elementos subjetivos de la relación  
pedagógica y la nueva metodología. . . . . 183

Conclusiones. . . . .	193
Bibliografía. . . . .	195
Índice . . . . .	I y II

## PROLOGO

El Derecho es una de las categorías fundamentales de la existencia social. El ser humano puede prescindir voluntariamente, aun dentro de la comunidad en que vive, de ciertos elementos culturales de importancia indiscutible, como la religión o el arte, pero no le está permitido sustraerse al sistema jurídico vigente. De ahí que al fenómeno del Derecho lo caracterice una sustantividad esencial que no puede ser subestimada, ni histórica, ni contemporáneamente. Los jurisconsultos en el Derecho Romano; los glosadores en la Edad Media; los redactores del Código de Napoleón y los que han plasmado el nuevo orden jurídico socialista, han sido los traductores de ese producto cultural inherente a la peripetia del hombre, el Derecho, que como objeto de conocimiento es denominado jurisprudencia, la cual, literalmente desde los tiempos del viejo Gayo, e intrínsecamente en nuestros días, es el "conocimiento de las cosas divinas y humanas, con la ciencia de lo justo y de lo injusto".

Por ello mismo, el jurista, el técnico de ese factor capital de la vida humana, ha ocupado siempre un rango de primer orden en ella, aunque ese rango se hubiera mostrado en forma abierta y dominante, como en épocas pasadas, o en el nivel discreto que aparenta en la actualidad, cuando el prestigio social de otras profesiones ha superado al del jurista. Pero su función básica sigue manteniéndose como tarea de suma importancia, en sus varias manifestaciones: juez, abogado, legislador, en una palabra, técnico del Derecho.

Interesa, entonces, como quehacer docente singular, la preparación cultural y el entrenamiento técnico de esos elementos a quienes la sociedad de todos los tiempos ha encargado el papel de constructores, intérpretes, ejecutores y reformadores del sistema jurídico. En nuestra era, la formación del jurista es competencia exclusiva de las Escuelas de Derecho, de las universidades principalmente. Pero es un lugar común, en los estudiosos del problema universitario, la acusación relativa al descuido, a la negligencia, o a la omisión pedagógicas en la universidad actual, falla que se hace notoria en las Facultades de Derecho.

A ese tema, a la enseñanza jurídica universitaria, hemos dedicado nuestro esfuerzo de análisis, dispensando atención preferente al aspecto metodológico de la pedagogía jurídica, área que en verdad no ofrece una bibliografía abundante, si bien en las últimas

décadas ha sido objeto de creciente preocupación, particularmente en América Latina.

El papel del jurista, en una sociedad que ha llevado al máximo la reglamentación de los más diversos y hasta íntimos apartados de la vida social; y la necesidad de una formación tecnificada, apta y eficiente de ese jurista, le otorgan jerarquía intelectual a toda obra de contribución al esclarecimiento de los problemas a que hoy se enfrenta la pedagogía jurídica, por modesta que sea la calidad de la obra emprendida. Hé aquí nuestra finalidad, y el pórico de interesantes planteamientos ante el cual creemos conducir y dejar al lector, al estudiante, al maestro.

La revisión esclarecedora de todos los fundamentos de la vida social, característica de nuestro tiempo, ha tocado las puertas de la universidad, bajo la denominación imprecisa de "reforma universitaria". Como parte de la universidad y de su crisis, la Facultad de Derecho ha venido siendo objeto de tal escrutinio, principalmente en el área de sus carencias pedagógicas, entre las cuales destaca el problema de la metodología de la enseñanza jurídica.

Pero el deslinde relativo a los métodos más eficaces en cualquier forma de enseñanza superior, no es tema encuadrado con exclusividad dentro de la técnica didáctica, porque en ese examen influyen elementos de más vasto alcance, como el de los objetivos que persigue la educación superior. El aspecto aludido de la Didáctica, no puede soslayar la significación de los fines capitales de la educación universitaria.

Por otra parte, los métodos pedagógicos son técnicas vinculadas a los diversos conjuntos de conocimientos que integran las varias ciencias o carreras universitarias, de modo que el estudio metodológico debe enfocar también, en concreto, la naturaleza especial de los diferentes tipos de asignaturas o materias que son objeto del aprendizaje. No es lo mismo, en este orden de ideas, enseñar Derecho que enseñar Física Nuclear; ni puede impartirse la Ingeniería con métodos iguales a los que deberían emplearse en la adquisición del saber sociológico.

Las consideraciones formuladas obligan a convenir en que toda la ingente problemática de la universidad (cuáles son o deben ser sus funciones; de qué elementos dispone ella, en la realidad inmediata, para cumplirlas; en qué condiciones específicas del medio puede llevarlas a cabo, etc.), así como la naturaleza propia

de los estudios en cada facultad o escuela universitaria, y las circunstancias dentro de las cuales éstas desarrollan sus actividades (número e intereses generales de los educandos, edificios, bibliotecas, instalaciones, etc.), son factores relevantes para la Metodología de la enseñanza universitaria. Las conocidas interrogaciones del para qué y qué se enseña, resultan indispensables datos en la precisión del cómo enseñar.

Siendo el propósito central del presente estudio la indagación de los métodos pedagógicos más adecuados en la enseñanza universitaria del Derecho, era inevitable que redujéramos a proporciones compatibles con esa finalidad, el análisis de los problemas generales de la universidad y los particulares de la Facultad de Derecho, de innegable relación con la Metodología, tal como hemos intentado hacerlo en la Primera Parte.

Los planteamientos y directrices que promueve la Pedagogía Jurídica, integran la Segunda Parte, en la que concretamos, con suficiente extensión, las soluciones fundamentales en el campo metodológico, la rectificación de los programas vigentes y el papel que corresponde, en las técnicas didácticas, a alumnos y profesores.

Es imperioso confrontar las recomendaciones metodológicas con una dilatada experiencia práctica, única prueba susceptible de pronunciar un veredicto definitivo sobre su mayor o menor validez. Empero, la dilucidación que hemos emprendido, no exenta de lazos directos, incitaciones y contrastes con la realidad universitaria, hace énfasis en una orientación que podemos calificar de teórica, como paso inicial en la meta última de consolidar la teoría con la práctica, inevitable simbiosis en una pedagogía científica.

Téngase en cuenta que hemos circunscrito el ámbito central de nuestro interés, a la universidad estatal latinoamericana. Sólo por necesidades comparativas, aludiremos a otros modelos de universidad. Y nos hemos desentendido, por completo, de la universidad privada, porque sus fines sectarios, cualesquiera que ellos sean (religiosos, tecnológicos o elitistas), han restringido su esfera de influencia social.

La exigencia de versación pedagógica para los profesores universitarios casi que está limitada, en América Latina, a las Escuelas de Educación. Y en las Facultades de Derecho, si se excep-

túan casos individuales muy aislados, esa preocupación es precarísima en los días actuales, a pesar de los esfuerzos de superación que en escala regional se han venido haciendo en los dos últimos lustros. Creemos, por tanto, haber abordado un área pedagógica no desdeñable, por la importancia y el interés indiscutibles que presenta la aplicación de los métodos activos a la enseñanza del Derecho.

La índole de este trabajo nos ha obligado a recurrir a numerosas referencias documentales que no creemos excesivas, porque convenía plantear las más señaladas vertientes del pensamiento pedagógico accesible, a propósito de los diversos problemas examinados, y hemos preferido la cita textual.

Debemos agradecer efusivamente al Dr. Edmundo Escobar P. las orientaciones con que dirigió la preparación de esta tesis; y a él, y al Dr. Fernando Flores García, los estímulos intelectuales recibidos de ambos, en sendos cursos de Pedagogía Jurídica, en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Primera Parte

UNIVERSIDAD

Y

FACULTAD DE DERECHO

Capítulo Primero  
LA UNIVERSIDAD EN EL VERTICE  
DE LA CRISIS SOCIAL CONTEMPORANEA

Una universidad es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento independiente es, asimismo, un centro de crítica. Las sociedades requieren centros de pensamiento y de crítica independientes si han de progresar o, aun, sobrevivir.

Robert M. Hutchins.

1.- La universidad en perspectiva histórica.- Desde su nacimiento, a fines de la Edad Media, hasta el presente, la universidad, como centro de la ciencia y de la enseñanza superior, ha perdurado y resistido, a través de las grandes transformaciones de la humanidad, si bien reflejando los cambios en que éstas se han concretado.

Surgidas en el seno de la sociedad feudal, las universidades han asistido a la liquidación del feudalismo; al auge y quiebra del Estado absolutista; a la Revolución francesa y al Estado liberal-burgués, cuya fisonomía capitalista ha sufrido ingentes mutaciones; y por último, la Revolución soviética y el Estado socialista adaptan la universidad a nuevas y particulares finalidades.

Sin embargo, entre la Universidad de París, de 1245, y la misma Universidad azotada por la rebelión universitaria de 1968, que abocó a Francia a una grave crisis política; entre las universidades coloniales de Santo Domingo (1538), de México y Lima (ambas fundadas en 1551), y las universidades latinoamericanas de esos mismos lugares en nuestros días, sólo existe de común el nombre de "universidad" y la condición de centro del conocimiento superior. De la "universitas" medieval

y colonial, a la universidad actual, hay todo un mundo de radicales diferencias, por cuanto que la sociedad de una y otra épocas, el Estado de un período y otro, y la misma vida humana, son absolutamente distintos.

En América Latina, la universidad colonial, teológica y nobiliaria; la universidad estatal del siglo XIX, oligárquica y minoritaria, y la universidad de este siglo, profesionalizante y de masas, destacan la evolución histórica de la universidad, al ritmo cambiante del medio social en que ella se ha mantenido como una de sus instituciones fundamentales.

Ante la intensa preocupación mundial, por el destino de la institución universitaria, la más somera meditación sobre la trayectoria que ha seguido la universidad, condena por igual todo empeño en mantener estructuras organizativas y académicas anquilosadas, o el de imponer medidas utópicas sin sustento en algún aspecto de la realidad. La universidad se ha transformado incesantemente; pero siempre dentro del marco de una sociedad y un Estado específicos.

2.- Universidad y sociedad.- Hubo una pedagogía idealista, no del todo descartada en la actualidad, que atribuía al proceso educativo una especie de poder mágico, posibilidades extraordinarias, para producir una modificación total de la sociedad, en un plazo más o menos largo. Era la idea de "confianza en la educación como palanca de la historia", que enjuiciara irónicamente Aníbal Ponce, en Educación y Lucha de Clases (1). Para esta corriente, a la universidad le estaba reservada una misión trascendental, como instrumento superior

---

(1) Pág. 209. Editorial América. 3a. edición. México, 1938.

de tal proceso.

No obstante, la vida universitaria concreta, hasta nuestros días, fue más reflejo y dependencia de la sociedad, que motor de su dinámica. En el conjunto diverso de la sociedad global, la universidad no podía ser otra cosa que una de sus varias instituciones, aunque de importancia destacada, en razón de sus funciones capitales. El caudal de relaciones determinantes se produjo, así, desde el medio exterior, hacia las actividades que se desarrollaron intramuros de la universidad; y mucho menos, en sentido contrario.

Ejemplos innegables de esta dirección casi unilateral fueron la universidad de la Colonia y la universidad de la Independencia. El clero y la nobleza españoles o de origen español constituyeron los elementos dominantes de la universidad colonial, y estructuraron un saber que funcionaba al servicio de los poderes coloniales, a lo largo de dos siglos y medio. Al producirse la Independencia latinoamericana, el desplazamiento del poder metropolitano a la burguesía terrateniente y mercantil de los llamados criollos americanos hace posible la sustitución de aquella universidad teológica, por un ensayo de universidad napoleónica, reducto de las oligarquías criollas empeñadas en forjar las nuevas nacionalidades y los nuevos Estados, bajo la égida ideológica de la Ilustración, del liberalismo y posteriormente del positivismo.

Cuando a fines del siglo XIX y a comienzos del XX la estructura económica de la sociedad latinoamericana inicia una serie de cambios importantes (urbanización en aumento, industrialización incipiente y desarrollo de las capas medias), ocurre una apertura hacia las condiciones de un nuevo tipo de

universidad, porque a ella accede la clase media urbana, que bien pronto se va a pronunciar en contra del andamiaje oligárquico y del estancamiento científico imperantes en el recinto universitario. Como apuntaron los estudiantes rebeldes de Córdoba, en su Manifiesto de 1918, "las universidades han llegado a ser así reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático" (2).

La universidad colonial y la universidad minoritaria del siglo pasado sirvieron dócilmente a sus respectivas sociedades, en tanto que la universidad de la presente centuria, por la misma dinámica conflictiva de una sociedad cambiante y complicada, ya no mantendrá aquella condición de servidumbre, sino que, por una relación dialéctica con su matriz social, una inter-relación, empezará a desplegar la bandera de la contradicción y del rechazo, frente a una sociedad en cuyo interior están formándose estratos sociales disconformes y rebeldes.

Aun en este último caso, la universidad latinoamericana no deja de responder a las exigencias de la sociedad que le sirve de soporte. E incluso en su esfera de disidencia y oposición, es determinada por situaciones sociales conflictivas del medio. No puede negarse que la universidad de hoy, en comparación con la de principios de este siglo, es muy diferente; pero también lo son las realidades sociales de entonces y de

---

(2) La Reforma Universitaria en América Latina, pág. 8. Publicación de la Conferencia Internacional de Estudiantes. Leiden, Holanda, s/f.

ahora.

La irrupción de nuevos estratos urgidos de una cuota de poder, como las capas medias urbanas, propició la democratización de la universidad y el reclamo institucionalizado de su autonomía. Las necesidades de una sociedad que se abocaba a su crecimiento demográfico acelerado y a un proceso de limitada industrialización, ampliaron y agudizaron el profesionalismo universitario. Las presiones y controles de la economía capitalista mundial, actuando sobre las economías dependientes latinoamericanas, radicalizaron a los grupos más cultos y conscientes, principalmente universitarios, en una sociedad poco permeable a la superación de sus desequilibrios injustos e irracionales.

Si en el pasado inmediato, hasta las primeras décadas del siglo en curso, se producía una relación unilateral de servidumbre, sociedad-universidad, actualmente presenciamos su conversión en una relación dialéctica de doble vía, que por un lado es de dependencia (sociedad-universidad), y por el otro, de oposición y conato de transformación (universidad-sociedad). Desde luego que toda universidad, por su mero funcionamiento ya ejerce un influjo, desarrolla una relación con la sociedad global en que actúa; mas esta relación espontánea es pasiva, diríamos que de simple coexistencia. Es el mismo caso de la universidad privada, cuya dependencia total del medio, puesto que responde a finalidades de un sector de éste, impide toda posibilidad de influjo contradictorio y transformador, con respecto al medio social.

Para no caer en la utopía, será difícil que una reforma universitaria prescinda de esta interacción recíproca (socie-

dad y universidad), cuyos polos de influencia no representan fuerzas iguales, sino que se concretan en dimensiones y volúmenes de distinta magnitud y en estructuras de compleja y diferente naturaleza.

3.- Universidad y Estado.- Siguiendo la tradición colonial (aunque lo hiciera en limitados aspectos), que implantó la universidad a la sombra protectora de la monarquía; y adoptando el modelo napoleónico, la universidad de la Independencia surgió como institución estatal, sometida en un principio a los mandatos de los gobiernos que ensayaban las nuevas repúblicas de Latinoamérica. En el último tercio del siglo pasado, algunas universidades importantes logran un status de autonomía moderada: en Chile (1879); en Argentina con la famosa Ley Avellaneda (1885) (3), y en Uruguay (1885) (4).

Pero es a partir de la Reforma de Córdoba (1918), cuando la universidad latinoamericana conquista un nivel considerable de autonomía administrativa y docente, frente a un Estado cuya legislación responde, en este respecto, a las demandas estudiantiles.

En su financiamiento, la universidad ha dependido absolutamente del Estado, servidumbre de honda repercusión en ella. Y contrasta la inopia de la universidad estatal latinoamericana, con el enorme desarrollo de la universidad estadounidense, debido a su gran financiamiento, a base de donaciones privadas,

---

(3) Cfr. Mac-Lean y Estenós, Roberto: La Crisis Universitaria en Hispano-América, págs. 27 y ss. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1956.

(4) Grompone, Antonio M.: Universidad Oficial y Universidad Viva, págs. 193 y ss. Universidad Nacional Autónoma de México. 2a. edición. México, 1963.

de bienes y dineros que la misma universidad ha invertido lucrativamente; o de importantes contratos pagados por el gobierno, desde la segunda guerra mundial; o por impuestos especiales creados por las legislaturas locales en las universidades públicas (5).

Dentro de estas directrices básicas, los vínculos entre la universidad y el Estado tenían que desarrollarse muy estrecha y dramáticamente. El Estado latinoamericano, durante los setenta años de este siglo, ha oscilado entre la dictadura militar y la democracia falsificada por las oligarquías. Como institución pública oficial, la universidad debía reflejar, ya por sometimiento, ya por oposición, todas las vicisitudes confrontadas por el poder estatal.

La ineficacia del Estado como agente de los servicios públicos la ha sufrido también la universidad, y los entorpecimientos de la maquinaria gubernativa dificultan en múltiples formas las actividades universitarias. Lo más grave es que, permanentemente, el presupuesto universitario ha constituido un renglón del presupuesto estatal, lo que determina su penuria económica, e incluso las represalias financieras de los gobiernos. La presión demográfica de una población con altos índices de incremento, y el proceso de concentración urbana progresiva en todos los países latinoamericanos, plantean a la institución universitaria la necesidad constante de ajustarse a un crecimiento que se adecúe a la curva ascendente de la población estudiantil, pero las limitaciones económicas apunta-

---

(5) Cfr. La universidad americana: modelo en crisis. Ensayo de Carlos Blanco Aguinaga, en la compilación La Universidad. Editorial Ciencia Nueva, S. L. Madrid, 1969. Esta obra incluye conferencias dedicadas al examen de la universidad española actual.

das se oponen a la satisfacción normal de esa demanda, y producen la agudización de serias deficiencias en todo el funcionamiento de la universidad.

Por otra parte, las situaciones conflictivas que surgen en el interior de las universidades, por diversas causas, bien pronto se convierten en enfrentamientos con el Estado, suscitándose recurrentes colisiones entre los sectores universitarios y las autoridades gubernamentales de la más alta jerarquía, a consecuencia de la condición de organismo estatal que tiene la universidad, a pesar de su autonomía.

A todo lo cual se agrega que el estudiantado universitario es uno de los grupos sociales con mayor conciencia, y responde activamente en las controversias políticas nacionales. Un fraude electoral, los golpes de estado militares, los zarzapos o la penetración del imperialismo, el funcionamiento sectorio de los gobiernos oligárquicos, provocan la protesta estudiantil, y hasta acciones insurreccionales, que el poder público trata de aplastar por la fuerza. Huelgas, motines en las calles, ocupación militar del claustro, persecuciones, masacres, estado de sitio, crisis política general a veces, son las alternativas frecuentes, en el marco de los vínculos forzados entre la universidad oficial y el Estado en cuyo seno ella vive, periclita y resurge, entre marejadas de tormentosas convulsiones.

"Un Estado jurídico --según lo apunta Roberto Mac-Lean y Estenós-- respeta a las universidades y a todo lo que ellas significan en el desenvolvimiento colectivo y en la superación constante de la cultura. Un régimen dictatorial o totalitario captura y avasalla la universidad para convertirla en una he-

rramienta más de su predominio, pervertiendo sus fines, despojándola de sus más caras esencias institucionales y quitándole su propia razón de ser" (6).

Universidad y Estado mantienen de tal modo difíciles e inevitables relaciones, que dejan huellas profundas en el quehacer de la primera. Y lo que fue desde 1918 patrimonio del estudiante latinoamericano --su compromiso político--, se ha extendido últimamente a la juventud universitaria de todo el mundo.

4.- Universidad e ideología.- Si en el pasado inmediato la universidad fue un centro de convergencia para las corrientes de crítica y oposición (más espontáneas que conscientes), frente a la sociedad y al Estado, lo que originó la politización ascendente de los cuadros estudiantiles, actualmente la sobrepoblación masiva de la universidad ha propiciado la inserción militante de ideologías encontradas en la vida universitaria y en el planteamiento de todos sus problemas.

En el aspecto indicado, existen tres posiciones bien caracterizadas, tres tendencias que se disputan el rumbo ideológico y finalista de la universidad, a saber: 1) la posición conservadora o tradicionalista; 2) la corriente demócrata-cristiana o evolucionista; y 3) la izquierdista o revolucionaria. Los calificativos que usamos para tipificarlas no siempre responden ni a las denominaciones que emplean sus expositores o propagandistas, ni a las intenciones aparentes con que esas ideologías se presentan. Y veremos que reclaman el monopolio absoluto y excluyente en cuanto a la orientación de todas las actividades universitarias, incluso en el aspecto pedagógico, que

---

(6) Op. cit., pág. 19.

por su índole técnica pudiera considerarse a salvo de los determinismos ideológicos que aspiran al control total de la universidad.

Después de sintetizar cada una de esas vertientes ideológicas, debemos formular un rápido balance de las mismas.

a) La ideología conservadora.-- Un sector de los que objetan las formas últimas del funcionamiento de las universidades latinoamericanas, censuran su dedicación casi exclusiva a la preparación de profesionales y el aumento de las carreras de utilidad inmediata; proponen que la universidad se mantenga como institución docente y de investigación, para minorías de selección intelectual; estiman que la universidad tiene una "misión típica", y que "lo esencial radica en desarrollar el espíritu de investigación y formación educacional"(7); conciben la universidad como "la institución en la que justamente la calidad debe ser anterior a la cantidad", en la que no se debería "rebajar el rigor científico y el genio humanista de los estudios universitarios y apartarlos de sus verdaderos fines" y en la que resulta indispensable "restablecer el estilo universitario que imprime carácter para toda la vida, que extrae de cada individuo lo mejor de sus reservas innatas y que lo integra en una especie de estamento que --en los hechos y no en las convenciones-- será el más apto para las cuestiones de la inteligencia"(8).

Sin duda alguna que esta corriente de teoría defensora de cambios regresivos, coincide con la actitud y la mentali-

---

(7) Grompone, Antonio M.: Op. cit., pág. 306.

(8) Randle, Patricio H.: ¿Hacia una nueva universidad?, págs. 16, 27 y 31. EUDEBA. Buenos Aires, 1968.

dad de los que practican el leseferismo universitario, que es la otra cara de la ideología tradicionalista o conservadora. Los últimos se aferran a la gruesa capa de formas anquilosadas que perdura en la actividad universitaria; rechazan las transformaciones y el empuje reformista de avance, porque los consideran como factores de anarquía y desquiciamiento; prefieren que la universidad viva replegada sobre el interior de sus muros, dedicada a la docencia y a la investigación, pero ajena a la realidad conflictiva de la sociedad.

En uno y otro casos; tanto en los que propugnan la restauración del tradicionalismo cultural y cientificista, como en los que se acogen al leseferismo retardatario, la resultante es el mantenimiento del statu quo, para que continúen vigentes las estructuras estatales de dominación clasista y los desequilibrios injustos de la sociedad global.

La pedagogía de esta directriz ideológica tradicionalista defiende la clase magistral como método didáctico por excelencia: "Actualmente existe un concepto bastante difundido según el cual la clase magistral estaría en decadencia". "Cuando se considera el valor complementario de los otros medios didácticos de que puede echar mano la universidad, realmente no se ve motivo en alentar esa animosidad contra la clase magistral". "Más aún, la clase magistral debe ser obligatoria para todo aquel docente que ascienda al grado más alto del profesorado"(9).

b) La corriente demócrata-cristiana.— Hoy se ha hecho una moda de signo progresista hablar de revolución. Se acude al término infinidad de veces, sin que lo planteado tenga esencia revolucionaria, en cuanto al objetivo de promover trans-

---

(9) Randle, Patricio H.: Op. cit., págs. 39 y 40.

formaciones radicales en la estructura de la sociedad. Revolución fue el ascenso al poder político de la burguesía europea, principalmente en Francia, cuando la sociedad capitalista triunfante proclamó el ocaso del feudalismo, organizó un Estado de nuevo tipo y promulgó un Derecho individualista y liberal, opuesto a los derechos feudales. Revolución ha sido el establecimiento de la sociedad socialista, sobre la crisis del capitalismo, en Rusia, en el centro de Europa, en China, en Cuba, y otros países asiáticos y africanos, con la abolición de la propiedad privada de los medios de producción, para asentar un nuevo Estado y una nueva formación social.

La Democracia Cristiana de América Latina, estimulada por algunos triunfos electorales en la cosa pública y en el ámbito universitario, ha pasado a formular una tesis evolucionista sobre el futuro de la universidad, que sus expositores califican de "revolucionaria". El punto de partida de esta posición es el de que América Latina vive una situación revolucionaria(10), la cual produce "el llamado de la sociedad para que la universidad ejerza un papel orientador en este período de grandes cambios"(11).

"Así la universidad podría y debería ser el punto preciso de incidencia de la acción revolucionaria dentro del sistema educativo y por lo tanto, uno de los puntos iniciales de

---

(10) "América Latina se encuentra sometida a una serie de procesos de cambios político, económico y social-cultural, cuyo desenlace aún no puede precisarse", dicen Luis Sherz y Otto Boye Soto, en el ensayo El papel de los estudiantes universitarios en América Latina, que forma parte de la compilación titulada Universidad y Cambio Social, pág. 75. Editorial Guajardo, S. A. México, 1970.

(11) Sherz García y Boye Soto. Ensayo citado, pág. 80.

todo el proceso revolucionario. Pero para ello es menester que la universidad se transforme en una doble dirección: en cuanto a su vida interna y en cuanto a su relación con la sociedad que la enmarca" (12).

Según proclama la filiación ideológica a que nos referimos, son los universitarios cristianos los escogidos para tal misión: "Hay un futuro promisorio en la acción de los cristianos en el nivel universitario, porque sólo la cosmovisión que los alimenta, tiene la complejidad necesaria para responder a todos los desafíos. Esto se acentúa, si tomamos en cuenta todo el contexto histórico y cultural de América Latina, que favorece precisamente a la idea cristiana"(13). Y en el interior de la universidad, "se empieza a ver el claro predominio de la Democracia Cristiana sobre las demás corrientes de izquierda y de derecha"(14).

Para los autores que venimos citando, "sobre todo respecto de la universidad, el marxismo no tiene respuesta. Su retroceso es inevitable ante la mayor riqueza de los nuevos análisis. Podría decirse, sin temor a exagerar, que la izquierda marxista se transforma gradualmente en una fuerza reaccionaria, cuyos planteamientos se hacen caducos ante las nuevas ideas emergentes de la misma realidad"(15).

Ha correspondido a Luis Sherz García, en su obra Una Nueva

---

(12) Arias Calderón, Ricardo: La universidad en la revolución latinoamericana, pág. 125. En la compilación Universidad y Cambio Social.

(13) Sherz García y Boye Soto. Ensayo citado, pág. 98.

(14) Sherz García y Boye Soto. Ensayo citado, pág. 86.

(15) Sherz García y Boye Soto. Ensayo citado, pág. 95.

va Universidad para América Latina (16), plantear con mayor detenimiento las innovaciones que requiere la universidad latinoamericana, conforme a la tesis de los demócrata-cristianos, partiendo de un interesante esquema de la trayectoria recorrida por el organismo universitario, en lo que va del siglo. Advierte Sherz García tres fases experimentadas por la universidad, que han sido consecuencia de modificaciones importantes en la sociedad latinoamericana: la fase estática, la crítica y la dinámica-dualista, sin que haya una separación estricta de cada una de ellas con respecto a las otras, pues a juicio del mencionado autor el tránsito de una a otra ha sido gradual, y en un mismo tiempo coexisten rasgos pronunciados de tales fases.

Luego de presentar el caso de la Universidad de Concepción (Chile), que desde 1959 ha sido reorganizada con el apoyo técnico y financiero de la UNESCO, traza "el esquema a grandes rasgos de un sistema universitario que se podría denominar "comunitario-coordinativo, y dinámico", porque como se advierte en su estructuración parcial actual, concede significado a las pequeñas comunidades de trabajo, persigue la coordinación con otras instituciones (y la interior), y trata de formar un hombre apto para las tareas ya señaladas. De su afán de constituirse en fuerza orientadora de las transformaciones sociales, recibe el adjetivo de "dinámico". Este sistema de educación superior no se realiza, sin embargo, en ninguna universidad de reciente fundación, sino que coexiste inicialmente con el sistema antiguo de la universidad profe-

sionalizante dentro de los mismos muros. Por eso lo denominamos también dualístico y llegamos de ese modo a hablar de la fase "dinámica-dualista" de la universidad profesionalizante" (17).

Es oportuno recordar que la Democracia Cristiana propone "una sociedad comunitaria que lleva un plenalismo de esferas de actividad" (18); el funcionamiento de organismos intermedios, que van del individuo a la sociedad, pasando por el Estado; la realización del "principio de coordinación dinámica de realidades complementarias confluyentes" (19).

Y Sherz García señala que corresponde a la universidad el papel estelar en la transformación de las sociedades latinoamericanas en las que se están escenificando grandes procesos de cambio: "La sociedad exige una universidad que oriente el proceso de transformación social y que forme un hombre capaz de construir las nuevas estructuras. Tal como hemos explicado al hablar de la idea de la posible universidad "comunitaria-coordinativa-dinámica", ésta satisfaría esas exigencias"(20).

Pero la influencia de la universidad no puede ser, para la tesis demo-cristiana, directa y total, como si ella constituyese el motor organizativo y determinante de toda la sociedad. "Es una institución --dice Sherz García-- de educación superior en la cual profesores y alumnos buscan por medio de la actividad intelectual en un ámbito comunitario y de coordinación de

---

(17) Sherz García. Op. cit., pág. 176.

(18) Arias Calderón, Ricardo: Ensayo citado, pág. 137.

(19) Sherz García y Boye Soto. Ensayo citado, pág. 79.

(20) Op. cit., págs. 205-206.

las disciplinas del saber, la realización personal plena, el conocimiento de esas disciplinas y la orientación reflexiva de esos cambios sociales. Nosotros creemos que la gran aventura del hombre es la de llegar a ser lo que debe ser: objetivo este último que jamás durante su vida terrena logra alcanzar, pero que puede intentarlo, cada vez de manera más próxima, más intensa y más amplia hasta llegar a los bordes cercanos de la plenitud misma, la que solamente alcanzará después" (21). A lo que añade el mismo autor: "Tenemos fe en la democracia y confiamos en que la universidad puede rendir un gran servicio a toda la sociedad, haciéndola fecunda para una vida democrática, para una vida comunitaria, ya que en la comunidad universitaria encontraría la sociedad su modelo y guía" (22).

Ya decíamos que la posición ideológica de la Democracia Cristiana latinoamericana, sobre la universidad, era de innegable esencia evolucionista: la universidad debe ser guía o modelo, entre los organismos intermedios que forman la sociedad. Y la extensión que le hemos dado en párrafos anteriores al pensamiento demo-cristiano se debe al influjo que ha ejercido en la politización de la vida universitaria, a más de los aspectos de carácter organizativo y pedagógico implícitos y explícitos en esa posición, que el propio Sherz García sintetiza del modo siguiente:

"El principio de coordinación dinámica de las realidades complementarias autónomas confluyentes, debe reflejarse en la estructura misma de la universidad. Así debe proyectarse en

(21) Una nueva estructura para la universidad en América Latina. Ensayo de la compilación Universidad y Cambio Social, pág. 148.

(22) Ensayo antes citado, pág. 168.

las relaciones entre enseñanza e investigación, profesores y alumnos, universidades entre sí, universidad y sociedad. Coordinación puede significar en un extremo unidad, en el otro separación distintiva; mas siempre armonía en mayor o menor rango" (23).

En igual sentido, el Dr. Lino Rodríguez-Arias Bustamante promueve el "despegue de la universidad profesionalizante hacia la universidad comunitaria", como objetivo al cual debe tender la reforma de la universidad, y estima que "la reforma de Córdoba también supuso una reacción contra un sector clerical que también se había olvidado desgraciadamente de aquel espíritu comunitario que entraña un cristianismo auténticamente vivido" (24).

Así como la didáctica de la clase magistral era el método fundamental, aunque no único, para la ideología conservadora o tradicionalista, la "clase comunitaria" (25) es el método por excelencia de la orientación demo-cristiana, como lo expresa enfáticamente José Sánchez Fontans, al afirmar que "no es suficiente la clase activa; se requiere además que sea comunitaria" (26).

---

(23) Op. cit., pág. 172.

(24) La Universidad ¿Decadencia o Renovación?, págs. 102 y 50. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela, 1969.

(25) El calificativo "comunitario" tiene diversos usos. Entre ellos, se ha impuesto, jurídicamente, el de la designación del Derecho promulgado por las "comunidades" europeas del acero, del mercado común, de los derechos humanos, etc., que recibe el nombre de Derecho Comunitario. Por extensión se aplica al Derecho de las comunidades regionales de países, que están surgiendo en América Latina. Por ejemplo, en América Central se habla de un Derecho Comunitario, en referencia a los Tratados y Acuerdos, ya numerosos, sobre la integración centroamericana. Véase la obra Derecho Comunitario Centroamericano, del Instituto Interamericano de Estudios Jurídicos Internacionales, San José, Costa Rica, 1968.

(26) El método activo en la enseñanza del derecho, Anuario de la Facultad de Derecho de Panamá. Vol. VI. 233, 1965.

c) La izquierda revolucionaria.- Utilizando como instrumental analítico los postulados del marxismo y las experiencias derivadas de la revolución socialista del siglo XX, la izquierda latinoamericana, a través de varias tendencias parcialmente disímiles, examina la función que ha desempeñado la universidad y el papel que le corresponde en América Latina.

El problema universitario es ubicado como parte de la crisis estructural de las sociedades latinoamericanas, en que "las organizaciones políticas revolucionarias deben cumplir el papel decisivo" y la universidad tiene un rol coadyuvante en el "pleno advenimiento de la revolución" (27).

Se destaca, en la trayectoria latinoamericana de los dos últimos siglos, la constante de dependencia económica y política respecto del sistema capitalista mundial, que se ha expresado en un subdesarrollo estructural, sin salida dentro del propio sistema, y que sólo tiene perspectivas de superación en el socialismo, según demuestra el caso cubano, a partir de 1960 (28).

La frustración en la formación de nacionalidades latinoamericanas con una burguesía independiente, en el siglo XIX, por efectos de la subordinación económica al capitalismo mundial de la época; el advenimiento de la inversión monopolista directa del imperialismo, entre 1870 y 1920; y el neocolonialismo, desde 1930, impuesto por los grandes consorcios financieros norteamericanos, que llega a consolidar la dependencia

---

(27) Silva Michelena, Héctor; y Sonntag, Heinz Rudolf: Universidad, Dependencia y Revolución, pág. 10. Siglo XXI Editores, S. A. México, 1970.

(28) Silva Michelena y Sonntag. Op. cit., pág. 44.

y a la estructuración definitiva del subdesarrollo, ofrecen el marco histórico en que la influencia de la universidad latinoamericana, por la acción del estudiantado universitario, pasa por las etapas de extrañamiento hostil, de extrañamiento analítico y de extrañamiento positivo. El primero se inicia con la Reforma de Córdoba, y sigue hasta 1930, caracterizándose por el rechazo emotivo frente a la sociedad. El segundo se produce entre 1930 y 1960, cuando desde la universidad se hace el diagnóstico de las realidades socioeconómicas del imperialismo y del subdesarrollo. El tercero "tiene su punto de partida en el hecho de enorme trascendencia que significó el triunfo y difusión de la revolución cubana" (29).

En el contexto indicado, la actividad propiamente universitaria adolece, a consecuencia de los procesos sociales del subdesarrollo, de las siguientes fallas: a) extrema balcanización o fraccionamiento de las disciplinas científicas; b) discriminación de las ciencias sociales, para impedir el progreso en el análisis de la sociedad; c) rígida burocratización de todos los organismos universitarios, tanto docentes, como investigativos y administrativos.

En la etapa actual de extrañamiento positivo, la izquierda revolucionaria trata de profundizar los procesos de renovación universitaria, a fin de que las universidades se conviertan, como lo quieren Silva Michelena y Sonntag, "en factor importante para la liquidación del subdesarrollo y la promoción de la transformación socialista y el desarrollo autónomo de los países latinoamericanos. Sin embargo, debemos observar que

---

(29) Silva Michelena y Sonntag. Op. cit., pág. 43.

esta perspectiva sólo será viable si el movimiento universitario logra articularse con la nueva fase del movimiento popular, después del fracaso del populismo latinoamericano" (Los autores se refieren al aprismo, acción-democratismo venezolano, peronismo, demo-cristianismo, etc., movimientos de apoyo popular que han llegado al poder) (30).

La renovación o revolución universitaria que plantea la ideología izquierdista latinoamericana tiene como instrumento la acción política interna y externa del estudiantado, y como objetivo la radical transformación de la universidad. "Para la universidad, postulamos fines precisos: crítica, racionalidad, espíritu revolucionario. En los centros universitarios viven, se socializan, millones de jóvenes. Si la universidad ha de alcanzar estos objetivos, y si estos objetivos han de ser trasfundidos a cada joven, ¿no convierte este hecho a la universidad en uno, aunque sólo uno, de los lugares donde podría comenzar la más profunda, amplia y humana revolución social que el hombre, en cuanto ser humano, necesita con urgencia?" (31).

Ortega y Gasset, al clamar en 1930 por la función cultural universitaria, proponía una Facultad de Cultura, como "núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior" (32). En la actualidad, y para Latinoamérica, Silva Michelena y Sonntag se pronuncian por una nueva Facultad de Ciencia Social, que sea la espina dorsal de la universidad, como eje de la revolución universitaria interna. Y entre los múltiples linea-

---

(30) Op. cit., pág. 64.

(31) Silva Michelena y Sonntag. Op. cit., págs 180-181.

(32) Misión de la Universidad, pág. 63. Editorial Revista de Occidente. 5a. edición. Madrid, 1968.

mientos en que esbozan su propuesta, combaten "las formas tradicionales de docencia", "la separación rígida de la docencia y de la investigación" y "las llamadas clases magistrales, donde el estudiante no es más que un ser pasivo que escucha y toma apuntes, y donde el profesor es la encarnación de la sabiduría" (33). También reiteran que "la nueva universidad exige que todos sus profesores trabajen para ella a dedicación exclusiva. La universidad no puede ser nunca una fuente de ingresos adicionales ni de prestigio personal" (34).

d) Balance de las ideologías.— Como trasunto del tradicionalismo y del leseférismo universitarios, la ideología conservadora es la de mayor eficacia práctica, y no se caracteriza por una militancia activa en el medio humano de la universidad, salvo cuando se trata de hacer la defensa de sus posiciones, en el caso de amenaza proveniente de los otros dos sectores ideológicos, que tienen una beligerancia permanente y agresiva.

La confluencia de estas ideologías en los claustros universitarios, desde la Reforma de Córdoba que fue una manifestación inicial del fenómeno, ha dado a la universidad latinoamericana ese contenido de politización cada vez más agudizado, el cual ejerce una influencia extraordinaria en las actividades del organismo universitario. Cada una de esas corrientes se ha forjado una concepción total sobre la universidad, en la que, desde luego, no faltan, como hemos visto, los criterios de técnica pedagógica (entre otros, clase magistral, clase comunitaria y clase revolucionaria).

---

(33) Op. cit., pág. 188.

(34) Op. cit., pág. 216.

La relación espontánea entre sociedad y universidad; la relación necesaria entre universidad y Estado, deviene así, por consecuencia de la militancia ideológica, una relación dinamizada y complicada al máximo por todos los conflictos que surgen en el ámbito amplificado de la sociedad global. Por ello, la vida universitaria latinoamericana ha asumido una profunda y dramática expresión de crisis y de problema fundamental.

5.- La universidad contra la universidad.- Interesa mucho no olvidar, en un esquema de la problemática general universitaria, una serie de situaciones negativas que toman cuerpo dentro del recinto universitario, de repercusión importante en su funcionamiento, situaciones dependientes sobre todo de factores internos.

La universidad latinoamericana gozó de autonomía administrativa y docente, por razón de luchas dirigidas contra el intervencionismo estatal. Pero a la sombra protectora de la autonomía, ya por efectos de control político partidista, ya por utilitarismo de grupos burocratizados, el mecanismo administrativo se transformó, más de una vez, en fuente de prebendas y sinecuras, desde los más altos cargos universitarios (rectorado, juntas de gobierno, direcciones de facultades o escuelas, etc.). A este respecto, la corrupción burocrática pudo llegar a los niveles del escándalo. Bajo las apariencias de la educación superior que se cumplía rutinariamente, la universidad abandonó una exigencia implícita de moral superior que es inherente a su alto magisterio, y renunció a todo propósito de superación en sus tareas docentes y científicas.

No sólo se dispensaron cargos administrativos por simple conveniencia de tipo personal, sino que se llegó al extremo de designar profesores por el mismo motivo bastardo o por consigna política, sin la menor preocupación respecto de la eficiencia docente de tales maestros, sobre todo en aquellas universidades en que "la interinidad" permite hacer a un lado el sistema obligatorio de concursos u oposiciones. Y los dineros del presupuesto universitario sufrieron las malas artes prolíficas de quienes se enriquecían dolosamente, ocultando sus manejos con las togas académicas.

Como el auto-gobierno se fundó en el régimen electoral de mayorías, el usufructo del poder universitario dio nacimiento a facciones de autoridades, profesores y alumnos, que se combatieron y amalgamaron a la usanza de los partidos políticos oligárquicos tras el dominio de la cosa pública. Y cuando se avecinaba la época de elección del rector y de otros funcionarios, la universidad quedaba convertida en una república medieval de güelfos y gibelinos, en cuya pugna cualesquiera armas eran legítimas, sobre todo las más innobles y demagógicas. "Todo poder absoluto atribuido a un elemento externo a la universidad es inadmisibile --según el profesor Grompone--, pero también ese mismo poder absoluto, dentro de la universidad, con personas que desnaturalicen el objetivo de la misma, la anquilosa o la transforma en una organización que tiene sólo la apariencia de lo que debe ser" (35).

La designación complaciente de profesores sin méritos académicos, ya apuntada, es el origen de un fraude docente, al-

---

(35) Grompone, Antonio M.: Op. cit., pág. 276.

gunas veces gigantesco, que destruye toda posibilidad de exigir un mínimo de conocimientos en los estudiantes, puesto que al comenzar en aquellos profesores ineptos, cuando menos repercute en las demás cátedras rebajando el nivel de requerimientos para la aprobación de las asignaturas. Es elocuente, al respecto, la multiplicidad de apelativos con que se denomina, en el argot estudiantil latinoamericano, a esa categoría de profesor que ha llegado subrepticamente a la cátedra, con una descalificación intelectual notoria, y con quienes se inscriben numerosas legiones de alumnos, interesados únicamente en lograr una fácil promoción.

Es un lugar común en los vicios del profesorado la apelación de un sector al halago demagógico de grupos estudiantiles, o a unidades del estudiantado, para conquistar sus votos o su apoyo masivo, a fin de alcanzar metas espúreas. Llegado el momento, los estudiantes han sabido reclamar el precio de lo que prestaban, mediatizando y utilizando a esos mismos profesores para los objetivos que perseguían, cualesquiera que fuesen.

Hay países en los cuales ha resultado ya una tradición el pandillerismo del estudiantado secundario. Cuando esas vanguardias de elementos desclasados emigran a la universidad, implantan en ella las prácticas aludidas. Asaltan los locales de grupos estudiantiles rivales; emplean con ellos la dialéctica de la violencia; presionan a las autoridades y a los profesores, impidiendo que se tomen medidas que consideran contrarias a sus particulares intereses, siempre negativos. Imponen con sus tácticas gangsteriles toda una política de oscuras ejecutorias, que socava el cometido normal de las autoridades universitarias y degrada las exigencias académicas de

la enseñanza superior. ¡Cuántas veces hemos presenciado la protesta ruidosa de grupos de alumnos que fracasaron en un examen, cuando hubo un mínimo de requerimientos por parte del profesor, al que entonces acusan de todos los males imaginables! ¡Cuántas veces autoridades superiores de escuelas o facultades (aun rectores, secretarios generales de facultades, etc.) han sido puestas violentamente en la calle por la masa estudiantil, con amenaza de peores sanciones si regresan a ejercer sus puestos (por desdicha, en algunos casos dieron motivo para ello)! ¡Cuántas veces los mismos grupos estudiantiles se han enzarzado en batallas campales, unos contra otros, por diversos motivos, con saldo de heridos y hasta de muertos! ¡Cuántas veces las instalaciones materiales de la universidad, equipos, etc., han corrido la suerte de la destrucción, en manos de estos grupos, cuando ven frustradas sus acciones de terrorismo personal, que desahogan contra los servicios que son para su propio beneficio!

Y no ya la politización, sino el fin sectario de cumplir consignas emanadas de partidos políticos nacionales o internacionales, enajena la actitud, la conducta y la acción de importantes capas del profesorado y del estudiantado, quienes tratan de convertir la institución universitaria en instrumento de designios partidistas incompatibles con las funciones propias de ella, sin que importen nada estas funciones, pero sí los intereses del "partido" al que obedecen con disciplina férrea de militantes que hacen a un lado su condición de personas comprometidas con la universidad, por ser profesores o por ser estudiantes matriculados.

Las universidades latinoamericanas se han visto sometidas,

on diversas formas y circunstancias, a la degeneración de la autonomía; a la corrupción de sus directores administrativos y docentes; a la acción venal de grupos que se disputan el poder universitario y que lo ejercen deshonestamente; al rebajamiento de las exigencias académicas, por la presencia de un lumpen-profesorado y de un lumpen-estudiantado; a la pugna de banderías políticas que sólo advierten en la universidad un campo propicio a sus intereses particulares. Todo este enorme "caballo de troya" universitario coadyuva poderosamente a distorsionar la función que debe cumplir la universidad latinoamericana, y condiciona en mayor o menor medida las realidades de su gran empresa docente y científica.

6.- La eficacia de la universidad.- Con todo, nuestras universidades no han dejado de satisfacer una serie de demandas y de urgencias que planteaban los pueblos de América Latina, en medio de todas las situaciones y circunstancias, adversas o favorables, en que desarrollaron su actividad.

Siempre han entrenado el personal exigido por las funciones estatales, en los niveles altos y medios de las mismas, siguiendo el incesante aumento y la complejidad progresiva del intervencionismo del Estado en numerosas esferas de la vida nacional. De igual modo, aunque a veces con retraso, han podido capacitar a los profesionales y técnicos necesitados por una sociedad en crecimiento, algunos de cuyos sectores se modernizaron rápidamente. Esta capacitación profesional ha sido la característica más destacada de la función universitaria en América Latina, con menoscabo de la investigación científica y de las tareas culturales. No obstante las fallas de este tipo de educación universitaria, en países como México el efecto

social ha resultado muy positivo, pues "el bajo nivel medio de capacitación de los egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, consecuencia inevitable del énfasis en la cantidad a expensas de la calidad, no constituyó una rémora como generalmente se arguye sino que, al contrario, permitió producir el personal más útil y el que estábamos en mejores condiciones de preparar para acelerar el desarrollo" (36).

La universidad profesionalista, o profesionalizante como la llaman algunos, completa el rol desempeñado por la organización estatal oligárquica, pues el empeño de crear una importante base de infraestructura económica (vías de comunicación, obras de saneamiento público, electrificación, banca central, etc.) ha corrido parejas con el de crear la base de una infraestructura educativa (escuela primaria general, secundaria y universitaria oficiales), ambas indispensables para el desarrollo de las burguesías nacionales latinoamericanas. En lo concerniente a la universidad, el profesionalismo ha cimentado los nuevos estratos de una clase media dedicada al servicio de los intereses dominantes nativos y extranjeros.

En nuestros pueblos, sometidos a la explotación y dependencia del capitalismo extranjero; y que políticamente --ya lo indicamos-- han oscilado pendularmente entre la dictadura militar y la democracia falsificada, las universidades han operado y operan como un mecanismo social que impulsa corrientes de transformación y de disconformidad saludables.

En esencia, es aplicable a las universidades de Latinoamérica el juicio relativista que consignan Joseph Ben-David y Avraham Zloczower, para las universidades de los países

(36) Flores Edmundo: Vieja revolución, nuevos problemas, págs. 105-106. Cuadernos Joaquín Mortiz. México, 1970.

industrializados: "Tienen, en apariencia, una serie de defectos crónicos e irremediables en su organización interna, pero son extraordinariamente eficientes en la realización de su misión en toda una serie de aspectos de suma importancia. Así es que, a despecho de las constantes críticas contra ellas dirigidas, sus propios censores comparten la creencia de que son necesarias" (37).

7.- La universidad en el Derecho universitario.- Como instituto de Derecho Público, la universidad estatal latinoamericana, por regla general, tiene una legislación específica relativa a su mayor o menor calidad autónoma. Las pautas básicas de la Ley son complementadas por el Estatuto Universitario, o reglamento interno general de la institución. Hé aquí el fundamento jurídico de su funcionamiento, que podemos denominar Derecho universitario, en el cual figuran algunas declaraciones principistas de importancia.

Citamos como ejemplo, la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, de 30 de diciembre de 1944, que está vigente desde 1945, y cuyo artículo lo. es del siguiente tenor:

"La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública --organismo descentralizado del Estado-- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud

---

(37) Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas. En la compilación La Universidad en Transformación, pág. 12. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, 1960.

posible los beneficios de la cultura" (38).

Y en el Estatuto actual de la misma Universidad, de 12 de marzo de 1945, se establece que "para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social; pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aun cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias" (artículo 2o.).

A nivel regional, debe recordarse que en 1949 se fundó en Guatemala la Unión de Universidades Latinoamericanas, que en su Segunda Asamblea General (Chile, 1953), aprobó su Carta programática, entre cuyos objetivos se consignaron los de "formar el espíritu cívico y la conciencia social, de conformidad con los ideales de paz, de respeto a los derechos humanos, para el afianzamiento de las libertades fundamentales, de la democracia, de la soberanía política e independencia económica, y de la justicia social", y "contribuir a la elevación del nivel espiritual de todos los miembros de la comunidad, promoviendo, conservando, difundiendo y transmitiendo la cultura".

Los documentos estatutarios de las universidades latinoamericanas repiten con bastante uniformidad los objetivos principales de las mismas, pero al contrastarlos con la función real que cumplen ellas en nuestros países, se advierte que tales documentos enuncian más bien ideales de la enseñanza superior.

Interesa anotar, en cuanto a la autonomía de que goza la universidad, que el régimen se limita a los aspectos académico

---

(38) Cfr. Lara Sáenz, Leoncio y González Avelar, Miguel: Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior, pág. 199. UNAM. México, 1969.

y administrativo, pues como organismo estatal descentralizado, la universidad tiene relaciones de dependencia jurídica con el sistema de Derecho nacional. A lo que se añade su total subordinación financiera al presupuesto público. El grado de autonomía o descentralización es cambiante, de una universidad a otra, y se observa que al otorgar legalmente la autonomía, el Estado casi siempre se reserva ciertas formas de ingerencia en el régimen autónomico universitario (presidencia de la autoridad colegiada máxima, nombramiento del rector, etc.).

8.- La universidad de Latinoamérica, hoy y mañana.- La universidad medieval, del trivium y del cuadrivium, y de las Facultades originales de Teología, Medicina y Derecho, experimentó las transformaciones que a través de los siglos se cumplieron en la esfera de las ciencias y en el ámbito de la sociedad.

La universidad latinoamericana de la Colonia, de la Independencia y del siglo XX, bajo la influencia de un proceso análogo, también se ha modificado; pero hay un acuerdo general en cuanto a que se encuentra inmersa en una crisis profunda, cuyos centros de fuerza se ubican en una sociedad estremecida por graves problemas colectivos, desequilibrios sociales pavorosos y presiones mundiales incontrolables, de un lado, y por el otro, en una universidad que sufre el anquilosamiento derivado de concepciones y prácticas anticuadas y que debe hacer lugar, conflictiva y arduamente, a los embates y requerimientos de esa misma sociedad en crisis.

Aristas acusadas perfilan el panorama crítico universitario: la dedicación excluyente al profesionalismo, incrementado por insoslayables demandas sociales; el deplorable nivel de conocimientos del estudiante que llega a la universidad; la

afluencia masiva de la población estudiantil, que imposibilita en mucho una superación orgánica de la institución; el profesorado ineficiente, debido a causas múltiples, entre las cuales no es la de menor importancia la baja remuneración; el caos administrativo de las universidades gigantescas y el burocratismo de todas; la ausencia casi absoluta de técnica pedagógica en el quehacer académico; el rezago científico-técnico de la enseñanza superior y la supervivencia de tradicionalismos programáticos y organizativos; la incipiencia de la investigación científica; la falta de un interés cultural bien cimentado, que exceda el utilitarismo individualista del universitario; la omisión total en cuanto a sentido ético-social de la enseñanza universitaria; la escasez de las partidas presupuestarias estatales destinadas a la universidad; la politización de ésta, que hace de ella un cuerpo en constante pugna con el leseferismo estatal oligárquico, o con las dictaduras militares, así como con la dominación económica capitalista interna y externa. El catálogo de los puntos de conflicto no se agota, y cada vez surgen nuevas áreas de contradicciones y de quiebras, sin que las anteriores hayan sido liquidadas.

En todos los medios se debate lo que Héctor Solís Quiroga ha sintetizado con acierto como "el ser y el deber ser de la universidad" (39). Ilustres intelectuales y profesores, en Europa y en América, desde las primeras décadas de este siglo, dieron muestras destacadas de la preocupación aludida, en obras cuyos títulos son elocuentes índices de la problemática a que se enfrentaban. Piero Calamandrei (La Universidad de Mañana,

---

(39) Cfr. El Ser y el Deber Ser de la Universidad de México. Asociación Mexicana de Sociología. México, 1961.

1923); José Ingenieros (La Universidad del Porvenir, 1922); José Ortega y Gasset (Misión de la Universidad, 1930); y en los días actuales, Robert M. Hutchins (La Universidad de Utopía, 1962), Luis Sherz García (Una Nueva Universidad para América Latina, 1969) y tantos otros autores, han sometido el presente y el futuro de la universidad a una encuesta rigurosa y de hondas proyecciones. Ni en los años veinte y treinta, ni en los de ahora, hay coincidencias importantes, sino discrepancias notorias, como lo hemos subrayado en este Capítulo, sobre todo en cuanto a la función que debe cumplir la universidad.

Correspondió a Ortega y Gasset esclarecer definitivamente la cuestión universitaria. Y lo hizo en forma insuperable, con su estilo brillante de gran escritor y con su pensamiento profundo de filósofo original. Criticaba a la universidad que entrenara pobremente un tipo de profesional inculto, y que pretendiera instruir al universitario también como investigador científico. Para Ortega, la universidad debía centrarse en la cultura y en la profesión; capacitar adecuadamente en las profesiones y, al mismo tiempo, hacer del profesional un hombre culto, informado de la peripecia esencial de la humanidad. Se debía desterrar de la tarea propiamente universitaria, de la institución docente, la pretensión de hacer investigadores científicos, o el objetivo de la investigación. Pero recomendaba que alrededor de la universidad, como cosa indispensable, se establecieran institutos, laboratorios, seminarios, centros de discusión, lo que Ortega llamaba "esa zona circular de las investigaciones", para que se ocuparan de la ciencia y actuaran como elemento fecundante del trabajo docente universitario.

"Todos los estudiantes superiores al tipo medio irán y vendrán de esos campamentos a la universidad y viceversa". "De los profesores, unos, más ampliamente dotados de capacidad, serán a la vez investigadores, y los otros, los que sólo sean "maestros", vivirán excitados y vigilados por la ciencia, siempre en ácido fermento" (40).

Finalmente, la universidad, para el filósofo español, no debía rehuir su compromiso con la realidad social: "metida en medio de la vida, de sus urgencias, de sus pasiones, ha de imponerse como un "poder espiritual" superior frente a la prensa, representando la serenidad frente al frenesí, la seria agudeza frente a la frivolidad y la franca estupidez" (41).

A esta concepción orteguiana acuden todavía expresamente numerosos analistas del problema universitario, y los hay que la utilizan sin indicar su fuente. Sus líneas generales, ciertas y amplias, han permitido que muchos cambios en la actividad universitaria de hoy, encuentren en el pensamiento de Ortega y Gasset raíces y previsiones innegables.

¿Qué podemos vislumbrar, entre un criterio de teoría universitaria de superación, y las críticas situaciones actuales de la universidad latinoamericana? Debe ponderarse con toda precisión el hecho de que en América Latina, el problema universitario tiene una importancia mayúscula, sin que pueda incurrirse en exageración al reconocerle categoría preeminente al lado de otros problemas nacionales de máxima envergadura, puesto que la debilidad de nuestras estructuras políticas, económicas y so-

---

(40) Op. cit., pág. 74.

(41) Op. cit., pág. 78.

ciales, convierte a la universidad estatal en el único centro colectivo de dimensiones, proyecciones y posibilidades nacionales, para llevar a cabo una empresa de análisis, de enjuiciamiento, de propuestas rectificadoras y de orientaciones orgánicas, que le brinden una perspectiva de regeneración total a la vida trágica y dolorosa de nuestros pueblos.

Por este camino, la universidad iría lanzando por la borda tantos lastres que estancan y degradan su cometido. Las medidas concretas pueden ser múltiples, y varían de un país a otro: profesión y cultura, simultáneamente, en las proporciones necesarias; instituciones circulares de investigación científica, para inventariar el ser nacional y las posibilidades específicas de su desarrollo integral, armónico y vigoroso, en coordinación regional latinoamericana; diversificación de la enseñanza superior (politécnicos, escuelas superiores, etc.), para reducir la universidad a sus justos términos; liquidación del tradicionalismo universitario en todas sus manifestaciones, principalmente académicas y docentes, etc., etc.

No obstante, si en el plano teórico podríamos trazar planes perfectos, es imperioso que meditemos en los límites concretos y prácticos de la reforma universitaria. ¿De dónde provenirán los fondos para emprenderla y mantenerla? ¿Cómo se podrá disponer del personal docente y administrativo indispensable? ¿Qué se exigirá al estudiantado universitario? También las preguntas forman una lista abierta. Veamos a continuación, en términos generales, un enfoque pertinente.

8.- Demandas radicales y servidumbres reales.- Al diagnosticar los enormes conflictos de la crisis social contemporánea, y al enfrentar los problemas universitarios, no pocos

intelectuales, en todas las latitudes, coinciden en demandar una transformación total de la universidad, para que ella cumpla el destino de crisol de soluciones salvadoras para una sociedad que, como el aprendiz de brujo de la leyenda, se espanta de sus propias creaciones irracionales.

En un medio tan crudamente utilitarista como los Estados Unidos de Norteamérica, en que el pragmatismo ha dominado incluso en los rangos de la filosofía educativa, se han elevado voces como la de Robert M. Hutchins, para sostener que "la universidad se funda en el supuesto de que, en alguna parte del Estado, debe existir una organización cuyo propósito sea meditar profundamente sobre los problemas intelectuales más importantes", añadiendo que "su finalidad es iluminar todo el sistema educativo y las cuestiones teóricas y prácticas que se plantean a los pensadores especulativos y a los hombres de acción" (42).

Recientemente, el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Pablo González Casanova, dirigiéndose al más alto organismo colegiado de esa institución, al Consejo Universitario, expuso la idea de que "la universidad deberá alcanzar cada vez niveles más altos en el terreno científico y tecnológico, a fin de contribuir al desarrollo de las fuerzas de producción y los servicios, y formular marcos teóricos y prácticos cada vez más profundos de una política fundamentalmente innovadora, que sepa afrontar la crisis global en sus formas menos dolorosas y más concordes con las posibilidades nacionales y los requerimientos impostergables de una justicia social y un cambio de estructuras" (43). Para el sociólogo

(42) La Universidad de Utopía, pág. 39. EUDEBA. Buenos Aires, 1960.

(43) Cfr. Diario El Día, de 23 de Noviembre de 1970.

González Casanova, "la reforma universitaria necesita empezar por cambiar el concepto mismo de la universidad como tarea concreta, y por cambiarlo en todas sus funciones, sus relaciones, o características".

Las condiciones críticas de las universidades latinoamericanas, justifican plenamente una demanda de tan revolucionarias proyecciones, porque la universidad actual, con sus grandes vicios y con sus medianas eficacias, no puede constituirse en matriz de la superación social que reclaman confusa, caótica y desorientadamente los pueblos de América Latina.

Sin embargo, es difícil esperar que nuestras universidades sean sometidas, o se sometan, a tal proceso de cambios profundos, con los objetivos antes esbozados, pues desdichadamente las presiones de un Estado capitalista de subdesarrollo; los intereses poderosos del imperialismo y de las oligarquías en mancomunidad explicable; las situaciones sociales negativas de un campesinado marginal, de un proletariado inmaduro y de capas medias claudicantes, dejarán caer un gran peso obstructor sobre las fuerzas innovadoras que tuvieran su epicentro en la universidad. Todo indica que los factores de renovación instalados dentro de los claustros universitarios sólo podrán desenvolver una acción rectificadora de vasto alcance, en conjunto con las fuerzas de cambio que la propia sociedad latinoamericana genera al impulso de sus innegables contradicciones, tensiones y problemas. El cambio universitario tiene que darse la mano con el cambio social, para que sea factible el cumplimiento de la misión fundamental de transformación que hoy dramatiza la vida universitaria latinoamericana.

## Capítulo Segundo

### EXAMEN DE LA FACULTAD DE DERECHO

La misión primordial de las Escuelas de Derecho de América es combatir la injusticia social; ellas deben enseñar a la juventud que no son escuelas para mercaderes, que la misión del jurista no es enriquecerse, sino servir a la justicia, que la profesión del abogado no es un oficio como tantos otros de la sociedad capitalista. El deber más alto de las Escuelas de Derecho es combatir la injusticia en pueblos como los nuestros, como el mío particularmente, que han sufrido y continúan sufriendo injusticia en este mundo capitalista sin corazón, sin alma y sin valores morales.

Maxio de la Cueva (en discurso ante la II Conferencia de Facultades de Derecho. Lima, 1961).

#### 1.- La Facultad de Derecho en el mundo universitario.

En medio de la actividad total universitaria, tan conflictiva y crítica en nuestros días, la Facultad de Derecho participa de esa misma problemática, y le añade la carga de situaciones particulares conturbadoras, de igual o mayor trascendencia. Y aquí, en la Facultad, esa condición de resquebrajamiento y desajuste ya incide en forma directísima sobre los aspectos pedagógicos de su funcionamiento. Autoridades, administración, profesorado, alumnos, planes de estudio y programas, métodos de enseñanza, integran los capítulos más generales del azaroso cometido de la Facultad.

En universidades pequeñas, las soluciones para la Facultad de Derecho pueden ser susceptibles de mayor control y eficiencia, pero si algunos problemas no son los mismos que los de universidades gigantes, la mayor parte de ellos muestran igual esencia. En las universidades que pasan de veinte mil alumnos, y que en unos países están aproximándose a los

cien mil, resulta muy complejo el diagnóstico sobre las realidades de la Facultad, así como el aventurarse en medidas tendientes a la superación.

La Facultad de Derecho funciona, en el cuadro de la universidad, tan a la deriva como las demás Facultades y Escuelas universitarias, porque en América Latina la universidad tiene unidad jurídica, o administrativa, mas orgánicamente no pasa de ser una especie de federación de escuelas, sin objetivos, sin impulsos y sin vida unitarios, mirada la institución desde un punto de vista de racionalidad y conciencia. Inexplicablemente sobreviven las Facultades independientes, verdaderos "feudos" como en la época en que nació la universidad. "Cada Facultad especial --observaba Ingenieros hace muchos años--, instituto técnico o escuela profesional, se ha organizado separadamente, prescindiendo de todas las demás; no existe una dirección sintética del conjunto. Pero lo que ha desaparecido, al mismo tiempo que se han desenvuelto esas excelentes Facultades, es la universidad" (44).

Esta organización arcaica de la institución universitaria, a base de Facultades independientes, ha traído por corolario que la de Derecho ahonde sus deficiencias propias, sin recibir el influjo de las corrientes de renovación que tienen vigencia en las Facultades más modernas.

2.- El peso muerto de la tradición.- De las tres Facultades medievales, Teología, Medicina y Derecho, esta última fue la menos sensible a los cambios históricos. La de Teología vino a ser Facultad de Filosofía, remozada por el surgimiento y el eclipse de toda clase de concepciones filosóficas. La de Medicina, con el avance constante de la ciencia, ha tenido

(44) Ingenieros, José: La Universidad del Porvenir, pág. 7. Editorial Inquietud. Buenos Aires, 1956.

que transformar permanentemente el contenido de la enseñanza, y colocarla al nivel de los últimos conocimientos. Pero la Facultad de Derecho, al centrar su enseñanza en la legislación vigente como producto de una cristalización jurídica del pasado (en décadas o en siglos, pero siempre del pretérito), ha cargado con la hipoteca gravosa de un saber tradicionalista y envejecido. No es sólo la materia o el conjunto de conocimientos que se transmiten --el Derecho--, lo que en la Facultad viene determinado por lo antiguo, sino que las formas de enseñanza permanecen inmutables, ajenas al progreso pedagógico, hasta divorciadas de toda pedagogía.

Excepto en unos tres o cuatro países, que han diversificado o especializado ciertas carreras jurídicas (notariado, magistratura, trabajo social, etc.), la Facultad de Derecho se ha limitado por décadas y décadas a formar abogados o licenciados, sin ninguna especialidad, como simples técnicos del Derecho, con una base general de conocimientos jurídicos, porque la Ley ha exigido que, para ejercer la profesión respectiva, o para ser juez o notario, resulta indispensable el título otorgado por la Facultad. La despreocupación absoluta de ésta, frente a las exigencias innegables de nuevas carreras conexas o vinculadas a la ciencia jurídica, ha permitido que surgieran otras Facultades, otras Escuelas independientes, o que los nuevos cursos se implantaran en Facultades distintas, a pesar de que no pocas Facultades de Derecho se denominaban o denominan con el aditamento de "ciencias políticas", o de "ciencias jurídicas y sociales". En otras Facultades se dio acceso a las carreras cortas, de tres o cuatro años, para hacer técnicos medios en especialidades de inmediata respuesta a las nuevas

oportunidades sociales.

En algunos países, las recientes Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, paralelas a la Facultad de Derecho, son el mejor ejemplo de la completa fosilización de la última, con su único plan de Licenciatura en Derecho, durante cinco años(45).

Otra manifestación del inmovilismo de la Facultad de Derecho, es la de que viejas, rancias e inútiles asignaturas descartan toda posibilidad de acoger las tendencias más vivas de la legislación o de la vida jurídica social, en forma de nuevas asignaturas.

Puede afirmarse, pues, sin hipérbole, que las Facultades de Derecho han funcionado y continúan funcionando de espaldas a la vida presente y futura, dándole la cara al pasado, como si éste fuera su ídolo eterno.

Sería injusto olvidar que los congresos nacionales e internacionales de las Facultades de Derecho latinoamericanas, desde 1959, han sentado un importante precedente, en contra del tradicionalismo jurídico y docente que hemos delineado. De la importancia de estas conferencias, en la esfera pedagó-

---

(45) Desde hace 20 años, funciona en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que prepara en Licenciatura de Relaciones Internacionales, Sociología, Periodismo, Ciencias Políticas o Administración Pública; en Maestría y Doctorado, para las mismas especialidades excepto en Periodismo; y que ofrece las carreras cortas de Técnico en Turismo, Comercio Exterior, Organización del Sector Público, Administración Municipal, Sociología Industrial, etc. De 516 alumnos que tuvo en 1959, ha aumentado a 2.385 en 1970. Todos los cursos jurídicos de esta Facultad, como los de Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público y Privado, etc., son semejantes a los de la Facultad de Derecho (Cfr. Revista Mexicana de Ciencia Política, Nos. 58 y 59, órgano de dicha Facultad).

gica, nos ocuparemos con posterioridad y frecuentemente (46). Empero, el poco tiempo que tiene esta corriente innovadora no ha hecho posible que sus mejores resultados comiencen a romper, firmemente, las pétreas estructuras de la Facultad de Derecho, aunque algunas Escuelas están ensayando ciertas reformas aprobadas en tales congresos.

3.- La masificación de las Facultades.- El fenómeno de la masificación de la escuela secundaria y universitaria es ejemplificado elocuentemente con numerosos datos estadísticos. De la segunda guerra mundial a esta parte, la población universitaria de América Latina se ha triplicado y en algunos países se ha quintuplicado (47). Esta conversión de la universidad minoritaria de las primeras décadas de este siglo, en la universidad masificada que tenemos hoy, repercute muy desfavorablemente en la actividad universitaria, como lo precisa el Dr. Antonio M. Grompone:

"En el momento actual el más grande efecto de la masa estudiantil ha consistido en hacer natural y explicable la no asistencia a clase para la inmensa mayoría de los alumnos: la cantidad de inscriptos desborda las aulas y aunque se multipliquen los profesores no se llega a tener en cada clase un

---

(46) Cuandos nos refiramos a las Conferencias de Facultades de Derecho Latinoamericanas, no será necesario reiterar que se trata de las Facultades jurídicas de la región. Hasta la fecha se han celebrado cuatro Conferencias: en México (1959), en Lima (1961), en Santiago de Chile (1963) y en Montevideo (1965). En las Universidades respectivas se ha editado una memoria de cada Conferencia, documentación que aprovecharemos ampliamente. Es sensible que estas Conferencias no se hubieran reanudado.

(47) Veamos tres casos de universidades, de entre las gigantescas, las medianas y las pequeñas, en cuanto al número de estudiantes. Universidad Nacional Autónoma de México: 1946: 16.806; 1956: 27.156; 1966: 48.387 (sólo se incluyen universitarios); Universidad de Chile: 1940: 6.040; 1960: 15.000. Universidad de Panamá: 1945: 812; 1966: 7.650.

número de alumnos que permita una acción eficaz desde el punto de vista de la enseñanza" (48).

Aunque en varios países latinoamericanos la Facultad de Derecho ha disminuido su población estudiantil, a causa del atractivo que ejercen las modernas profesiones científicas y sociales (49), en otros Estados, los inscritos de año en año aumenta, porque la posesión del título de Licenciado en Derecho todavía conserva allí parte de su antiguo prestigio (50). De este modo, el efecto negativo de la presión masiva también se advierte en la Facultad de Derecho, en la que lo normal es la clase atiborrada de estudiantes, que no encuentran sillas para sentarse y a veces ni espacio para estar de pie, a más de la existencia de los auditorios que dan albergue a grupos de 300 ó 500 alumnos que asisten a una clase, y en algunas universidades, en ciertos cursos, a 1.000 ó 1.500 estudiantes (51). "El profesor --reitera el Dr. Fernando Flores García, recordando a Piero Calamandrei-- se tiene que dirigir

---

(48) La universidad actual y el sistema de enseñanza. En Temas de Pedagogía Universitaria (Cuarta Serie, 1962), publicación de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

(49) Rizieri Frondizi anotaba que en la Universidad de Buenos Aires la cifra de estudiantes en la facultad jurídica bajó de 20.288 en 1956 a 9.585 en 1961. Según Horacio Sanguinetti, la Facultad de Ciencias Económicas de la misma Universidad tenía 40.000 inscriptos, de los cuales 22.418 eran alumnos activos, en 1965. Cfr. Temas de Pedagogía Universitaria (Sexta Serie, 1967), pág. 309.

(50) En México, no obstante que se han creado nuevas Escuelas y que hace 20 años se fundó la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, el número de alumnos de la Facultad de Derecho aumenta considerablemente. De los 3.500 alumnos matriculados en 1952 ó 1953, se ha pasado a 5.526 en 1959 y a 7.048 en 1968, con tendencia al aumento hasta 8.000 alumnos en los últimos años.

(51) Así ocurre en los cursos de ingreso de la Universidad de Buenos Aires, según lo indica Juan Carlos Luqui en su ensayo Ambito jurídico de la universidad y bases para una futura ley universitaria, en Temas de Pedagogía Universitaria (Sexta Serie, 1967).

a una masa amorfa, desconocida y fría, y no por culpa suya o del estudiantado, sino que se levanta entre ellos un valladar insalvable, originado por esa proliferación de estudiantes que ahora congestiona las universidades" (52).

Esas legiones de aspirantes al título para ejercer la abogacía, vienen de un bachillerato cuyas deficiencias comprueban y censuran todos los profesores universitarios, porque dan lugar a lamentables fallas en el aprendizaje, obligan a rebajar los niveles de la enseñanza y fortalecen las conocidas prácticas deshonestas de un crecido número de estudiantes, que van desde la "copia" hasta un repugnante servilismo. "El alumno-masa --el juicio es de Pedro Iain Entralgo-- no pide, en principio, un saber universitariamente cualificado, sino un título profesional; y con su número ahoga de hecho la exigencia real o posible de los que en la universidad buscan algo más que la posibilidad de ejercer una profesión" (53).

A mayor cantidad de alumnos, que se incrementan geométricamente, debe responderse con un aumento acelerado del número de profesores, lo cual determina el deterioro de los requisitos en la docencia, o una improvisación alarmante de profesores, ya por exiguidades presupuestarias, ya por la necesidad de urgentes nombramientos.

Masa estudiantil y masa docente imponen una reducción notoria de los standards de conocimientos, de satisfacción de requisitos, y de resultados en la enseñanza. Y al final, la

---

(52) Didáctica de la enseñanza del Derecho. Ponencia presentada a la III Reunión Nacional de Facultades y Escuelas de Derecho (Toluca, México, 1969), edición mecanográfica, pág. 5.

(53) Lo que se enseña y lo que no se enseña en la universidad española. En la compilación titulada La Universidad, pág. 172. Editorial Ciencia Nueva, S.L. Madrid, 1969.

existencia de un "proletariado" universitario, con diploma y sin la correspondiente formación, que precipita una suerte de concurrencia negativa en los mercados de trabajo profesional.

A pesar de que la afluencia masiva del estudiantado universitario no es la causa directa o única del grave problema de la deserción estudiantil, cabe tomarla en cuenta, a propósito de esa masificación, porque las matrículas voluminosas también influyen en el aumento de los índices de deserción.

Otro dato de interés en cuanto a la superpoblación universitaria, es el de que, por regla general, el acceso a la universidad latinoamericana está vedado a las clases trabajadora y campesina, porque sólo las clases media y adinerada pueden financiar la asistencia de sus hijos al claustro universitario (54).

---

(54) Según Luis Sherz García, "la mayoría de los alumnos universitarios provienen de estratos socioeconómicos altos o acomodados", y "sólo un porcentaje mínimo de alumnos, del sector proletario, que fluctúa entre el 1 y 10%" (Una Nueva Universidad para América Latina, págs. 71 y 89). En el caso de México, "los hijos de campesinos prácticamente están ausentes de los centros universitarios. En el año de 1963 representaban el 3.51% del total de los estudiantes y en el año de 1966, el 2.85%. Al sector obrero pertenece, para el último año citado, el 14.66% de los alumnos, porcentaje de hecho idéntico al que se registraba en el año de 1963" (Ramírez G. Ramón y Chapoy Bonifaz Alma: Estructura de la UNAM, pág. 91. Fondo de Cultura Popular, México, 1970). El profesor Sagunto F. Pérez, de la Universidad de Montevideo, expresa: "En nuestro país las estadísticas demuestran que el mayor número de estudiantes proviene de las clases pudiente y media; los hijos de obreros solamente representan el 4% del alumnado total de nuestra universidad" (Materias básicas en los planes de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales. Ponencia dirigida a la II Conferencia de Facultades jurídicas. Lima, 1961. Memoria respectiva, pág. 102). En otras latitudes se da una situación idéntica porque en España, según Jesús Prados Arrarte, "los asistentes a los estudios superiores y los residentes en los Colegios Mayores son en su mayor parte estudiantes que pertenecen a la clase media superior", y conforme lo expresa Julián Mariás Aguilera, "en España los pobres pagan la universidad a los ricos", pues "los hijos de los campesinos y los hijos de los obreros no van a la universidad" (Cfr. La Universidad, págs. 128 y 156, respectivamente. Editorial Ciencia Nueva, S.L. Madrid, 1969).

Un panorama, que no puede ser optimista, de este fenómeno de masificación lo describe con fuertes tonos el Dr. Edmundo Escobar: "Las masas de la Facultad de Derecho, y tal vez de toda la Universidad de nuestros días, son masas de jóvenes. También el magisterio es de jóvenes. Los maestros viejos, los respetables maestros de otra época van a la deriva. Están siendo sustituidos por jóvenes de las masas y de las élites. Época de crisis. Anuncios de nuevos tiempos de lucha y combate: equilibrio histórico. La psicología general está dominada por el nerviosismo y la angustia. Hay muchos estudiantes insatisfechos que se reconocen frustrados en su hogar, estudios y época. Hay numerosos maestros resentidos. Pocos docentes son maduros y habituados a la investigación. Los más son hombres de su tiempo. Viven a corto plazo. Su vida se dirige hacia el automatismo, la impersonalidad, el enmascaramiento. Esta fugacidad y superficialidad lleva directamente al triunfo de la psicología de la moda" (55).

Algunas medidas se han puesto en práctica; o se han formulado propuestas varias, encaminadas a detener el proceso de la superpoblación estudiantil. Los exámenes de ingreso, los "cupos" para matrícula y otras restricciones semejantes, no han tenido los efectos limitativos que se esperaban. Las presiones de los grupos estudiantiles y las demandas del medio social las han contrarrestado efectivamente.

Ciertos pedagogos han planteado la necesidad de diversificar la enseñanza superior: "al lado de la universidad clásica debe erigirse un grupo de institutos de tecnología, univer-

---

(55) Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho, págs. 27 y 28. Edición del autor. México, 1969.

sidades tecnológicas o como quiera llamárselas, de nivel superior --equivalente al universitario, bien que no al posgraduado-- cuyo caudal de alumnos pronto sea igual y posteriormente mayor que el de la primera. Esta es una de las maneras de tratar el problema integral de la educación superior, fomentando la multiplicación progresiva de esas instituciones que desconcentrarán a la universidad, permitiendo disminuir, entre otras cosas, el volumen de sus ingentes necesidades presupuestarias" (55).

También se ha pensado, como una vía posible de contraste frente a todas las deficiencias de la universidad estatal, en la universidad privada, la universidad "modelo", al estilo de la Universidad de Concepción en Chile, o de las Universidades Cayetano Heredia (de ciencias médicas) y de Lima, en Perú, fundadas estas últimas por grupos de profesores que renunciaron de San Marcos. Se considera que la planeación de la universidad privada, su eficiencia, van a influir en la universidad estatal, en un sentido positivo. Sin embargo, es fácil darse cuenta de que esta influencia "espontánea" y a distancia es de efectos muy dudosos, a más de que el remedio constituye un escapismo frente a las universidades estatales, en las que por mucho tiempo continuarán cientos de miles y hasta millones de estudiantes, en las condiciones que se conocen.

Las medidas e ideas aludidas en párrafos anteriores, expresadas con toda cautela y aplicadas tímidamente, nos colocan frente a una realidad estructural de las sociedades latinoamericanas, que parece difícil superar: el leseferismo de la organización estatal y de áreas importantes de la vida social.

---

(55) Randle, Patricio H.: ¿Hacia una Nueva Universidad?, pág. 25.

Pero un leseferismo útil a las fuerzas económicas que de manera racionalizada y orgánica, siguiendo las leyes monopólicas impuestas de hecho por esas mismas fuerzas poderosas, dominan en última instancia el funcionamiento de la sociedad global. Una planificación general de los aspectos fundamentales de la vida de la sociedad, sería combatida eficazmente por los omnipotentes consorcios leseferistas como un atentado totalitario a la libre empresa y a las libertades públicas individuales. Ellos prefieren la anarquía estatal y social, para mantener, dentro de ese marco formalista, una dictadura económica de explotación sobre las tres cuartas partes del conglomerado nacional. No obstante, ese leseferismo es, a la postre, la matriz generadora de graves situaciones que amenazan hacia el futuro la continuidad del establishment.

La organización racional de la enseñanza superior en un país cualquiera, exige indispensablemente que se determinen las metas de la vida económica y social de la Nación entera, con un sentido de superación que justificaría una planeación de tan dilatados alcances. El catálogo de las necesidades públicas generales --por arduo y problemático que sea precisarlo-- indicaría las soluciones adecuadas en materia de enseñanza superior: carreras universitarias, carreras técnicas y expertos a nivel superior. Esa racionalización tendría que llevarse también al campo metodológico, así como a los demás aspectos cuantitativos y cualitativos de la enseñanza. Mientras no sea factible una planificación de tal envergadura, será imposible salir del círculo vicioso actual, en el que sólo proceden esfuerzos parciales de mejoramiento, en el mejor de los casos. El Estado latinoamericano dependiente del imperialismo

y de las oligarquías en mayor o menor escala, jamás dispondrá de las escuelas primarias y secundarias, de los tecnológicos y de las universidades, compatibles con un nivel adecuado de equilibrio social. Será siempre un Estado crónicamente deficitario, un Estado que sufre incurablemente de "explosión demográfica", de "inflación en el número de estudiantes", según la frase de Patricio H. Randle, y en lo que este autor advierte una de las causas básicas de la crisis universitaria.

4.- ¿Juristas o abogados?.- El carácter profesionalista de la universidad latinoamericana, se hace excluyente de cualquier otra orientación en la Facultad de Derecho. Como lo dijimos, ésta se dedica a la formación de abogados, de profesionales (el título es de Licenciado en Derecho; el ejercicio profesional es la abogacía), y sólo excepcionalmente se especializan ciertos aspectos de la carrera (notarios, magistrados) o se profundizan conocimientos en el doctorado.

El conocido debate entre la enseñanza científica y la enseñanza profesionalista, de tanto auge en décadas pasadas, lo resolvió de hecho la universidad de América Latina en favor del profesionalismo, por diversas causas, pero en ocasiones se replantea la necesidad del aspecto científico, y así ha ocurrido con el señalamiento de los fines de la Facultad de Derecho, emanado de la Declaración de Principios aprobada en 1959 por la Unión de Facultades de Derecho Latinoamericanas, al consignar como funciones de las Facultades, las relativas a la enseñanza del Derecho y la formación de docentes e investigadores. No obstante, este último objetivo se encuentra lejos de haber pasado de la categoría de simple propósito, quedando la finalidad profesionalista como única, pese a la

acerba crítica de tantos maestros (57). Ha ocurrido que las necesidades espontáneas del crecimiento económico-social han impuesto la dedicación profesionalista de nuestras universidades. Y si algunos pedagogos se muestran partidarios de la rectificación de esta tendencia, en favor de un mayor énfasis de la dirección cultural y científica, hay profesores que se inclinan por un profesionalismo más consciente y todavía más acentuado, para responder a las necesidades básicas del desarrollo económico.(58).

Al analizar esta función del profesionalismo universitario, José Ortega y Gasset se refería a las profesiones, "cuya enseñanza se halla hoy completamente silvestre" (59). Des-

---

(57) Rafael de Pina: "Seguimos creyendo en la necesidad de reaccionar contra cualquier criterio que trate de profesionalizar los estudios de Derecho o de mantenerlos profesionalizados, porque ello representa un error perniciosísimo para la cultura jurídica de cualquier parte" (Pedagogía Universitaria, pág. 12. Ediciones Botas. México, 1960).

Alberto D. Molinario: "Creemos que la Facultad no puede ni debe transformarse en una incubadora de profesionales" (El plan de estudios de la Escuela de Abogados y la formación profesional, pág. 111. En Temas de Pedagogía Universitaria (Tercera Serie, 1960).

J. Antonio Prunell: "Admitir que la enseñanza jurídica puede impartirse con objetivos puramente prácticos, es consentir un conocimiento mutilado que no es auténticamente universitario" (Contribución al estudio de la práctica y didáctica del Derecho, pág. 346. En Temas de Pedagogía Universitaria (Cuarta Serie, 1962).

(58) "La formación profesional --para Jesús Prados Arrarte-- exige sin remedio la universidad de masas, exige enseñanzas muy orientadas hacia la práctica, requiere una especialización como instrumento fundamental y no debe tener un currículum de muy larga duración. Yo creo que esta universidad de masas podría conseguirse fácilmente en España acortando en un año las licenciaturas y en dos o tres años las escuelas técnicas superiores. Con ello se tendería a crear el gran número de licenciados e ingenieros que necesita el desarrollo rápido de la economía española" (Proyecciones futuras de la enseñanza superior en España. En la compilación La Universidad, pág. 136).

(59) Misión de la Universidad, pág. 54. Editorial Revista de Occidente. 5a. edición. Madrid, 1968.

de hace muchos años, pues, la enseñanza profesional se hizo deficientemente. Y no obstante ser la principal dedicación de la universidad y de la Facultad de Derecho en Latinoamérica, el mal no ha sido conjurado.

De manera contundente y realista, el Dr. Fausto E. Vallado Berrón describe "la formación de profesionales incompetentes en su gran mayoría, que tienen que comenzar, ya graduados, su verdadero aprendizaje técnico y práctico del Derecho, si es que de verdad desean capacitarse para ejercer decorosamente su carrera. Ningún abogado recién egresado de la Escuela, que no haya practicado por sí mismo la profesión durante los años estudiantiles, es capaz siquiera de redactar una demanda ejecutiva mercantil, un auto de prisión preventiva, un contrato de compraventa, un pliego de consignación o un simple reglamento. Y no por culpa suya, sino del sistema seguido para prepararlo profesionalmente" (60).

Es decir, que después de sacrificar la enseñanza científica del Derecho, en beneficio exclusivo de la enseñanza profesional, nuestras Facultades han caído lamentablemente en el fracaso de este objetivo práctico, por una serie extensa de causas que estamos intentando revisar en este Capítulo. Ello ha convertido a la Facultad de Derecho, en algo inferior a una Escuela: en una simple fábrica de títulos, de personas provistas de un diploma que hace las veces de una mera licencia para ejercer la abogacía.

A sabiendas de que "una enseñanza de objetivos puramente prácticos --según lo considera Charles Eisenmann-- no es auténtica"

---

(60) Técnica de la enseñanza del Derecho. Recomendación presentada a la III Conferencia de Facultades de Derecho (Santiago, 1963).

ticamente universitaria" (61), es tarea urgente la de elevar la preparación profesional que se imparte en la Facultad, para que llene con un mínimo de eficacia siquiera su función única: el profesionalismo. Habría que abandonar las pretensiones de esa pseudo ciencia jurídica que actualmente recarga los planes y programas, para que la Facultad pusiera al estudiante en contacto vivo con la realidad jurídica del medio social, con sus requerimientos y posibilidades, reforma difícilísima de llevar a la práctica de manera radical, por el cúmulo de intereses creados y de estratificaciones colectivas que le saldrían al paso.

La decadencia o la degeneración de las Facultades de Derecho ha propiciado, entre otras causas, la notoria pérdida de prestigio intelectual y social de los juristas. Como la Facultad sigue enclaustrada en el aprendizaje vetusto y en las especulaciones lógico-abstractas, otras profesiones han venido a formar los cuadros más solicitados por la problemática de nuestras sociedades: el sociólogo, el economista, el planificador, el técnico en diversas esferas, son los llamados a las posiciones socialmente importantes, en tanto que los juristas han perdido en gran parte el papel, otrora indiscutible, de elementos claves en los niveles de decisión de la comunidad.

La formación de docentes e investigadores, que la Unión de Facultades de Derecho Latinoamericanas incluyó en su Declaración de 1959, excede el campo de la Licenciatura, por lo que es necesario posponer su referencia hasta un próximo aparte.

5.- La función docente.- Entre las deficiencias más censu-

---

(61) Les Sciences Sociales dans l'enseignement supérieur: Droit, pág. 59. UNESCO. Ginebra, 1954.

radas de las Facultades de Derecho se encuentra la relativa a las formas concretas de docencia y al papel que cumple el profesorado en el funcionamiento general de la Facultad. La falla es de vieja data. Ya la describía elocuentemente Piero Calamandrei, desde 1921 y 1923, en sus famosas obras (Demasiados Abogados y La Universidad de Mañana). La crítica del célebre jurista es aplicable, en mucho, a las Facultades latinoamericanas, lo que ratifica el escaso progreso de éstas. Pero tampoco ha sido ni es exclusiva de nuestras Facultades jurídicas la situación comentada, porque refiriéndose tanto a la universidad española como a sus Facultades de Derecho, en 1930, Rafael de Pina señalaba: "La universidad, para salir de esta crisis de que ahora se vuelve a hablar, con el objeto de contribuir a su desprestigio, ha de procurar llegar en plazo breve a una radical transformación de sus planes de estudio, de sus métodos de trabajo, de su sistema de selección del profesorado, etc., etc." (62). Parece un juicio actual, dedicado a la universidad y a la Facultad de Derecho en América Latina.

En la actualidad, la función docente ha acrecentado el catálogo de las fallas. Reconoce José Sánchez Fontans que "la deficiencia fundamental de la mayor parte de las Facultades de Derecho suramericanas radica en la despreocupación por los métodos pedagógicos" (63). Y el mismo Rafael de Pina se pronunciaba hace algunos años en contra de "esa figura extravagante del profesor designado sin previa prueba de capacitación pedagógica, que considera la cátedra como un adorno, o

---

(62) Op. cit., pág. 134.

(63) El método activo en la enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de Panamá. No. VI (1963-1965), pág. 227.

como un reclamo para su bufete o clínica y que le dedica gentilmente el tiempo que le sobra de otras actividades mejor retribuidas" (64). Como lo sintetiza certeramente Roberto MacLean y Estenós, "no basta saber para enseñar. Es indispensable, además, saber enseñar" (65).

Debido a tan extendida ausencia de entrenamiento pedagógico en el profesor, las diversas Conferencias de Facultades de Derecho latinoamericanas se han ocupado insistentemente de los problemas de pedagogía jurídica, y la III Conferencia, celebrada en Santiago (1963), recomendó, entre otras medidas, la de "proporcionar a docentes y a candidatos a la docencia, los medios de capacitación pedagógica que sean adecuados". Pero la realidad antes descrita continúa inmodificable, y por regla general no existe ningún requisito formal de versación pedagógica, para la designación del profesor de Derecho (66). No es raro, entonces, que por esta causa y otras semejantes, la enseñanza jurídica siga malográndose en sus resultados, y deformándose en sus procedimientos.

El mal no se circunscribe a la Facultad de Derecho, sino que lo sufre la universidad entera, y únicamente en las Escuelas de Educación se reclutan profesores que en mayoría apreciable tienen capacitación pedagógica. El Dr. Amador Neghme,

---

(64) Op. cit., pág. 9.

(65) La Crisis Universitaria en Hispano-América, pág. 51.

(66) En la Universidad Nacional Autónoma de México, su Estatuto de 1945 establecía que "las plazas de nueva creación y las vacantes definitivas se cubrirán de preferencia con profesores e investigadores de carrera" y que "para tomar parte en oposiciones o en concursos tendrán preferencia las personas que hayan prestado previamente servicios docentes en la universidad en forma satisfactoria" (artículo 65). El reciente Estatuto del Personal Académico, aprobado en diciembre de 1970, exige, para el nombramiento de profesor, "demostrar aptitud para la docencia" (artículo 12).

ex-Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, ha señalado que, entre los numerosos problemas de la educación médica en América Latina, "el primero es la escasez de profesores idóneos para la mejoría de la enseñanza en muchas disciplinas y en especial en las Ciencias Básicas y algunas especialidades clínicas. Por otra parte, la falta de preparación pedagógica repercute desfavorablemente en la actividad docente. Muchos de los actuales profesores son profesionales prestigiosos desde el punto de vista técnico, en sus disciplinas, pero ignoran la metodología de la enseñanza" (67).

Al lamentarse de la ausencia de técnica pedagógica en la universidad, José Sánchez Fontans consideraba que "los profesores universitarios, independientemente de su jerarquía científica, se encuentran en materia pedagógica en un nivel ciertamente inferior al de los docentes de los ciclos de enseñanza primaria y secundaria" (68).

Existe otra circunstancia fundamental que pone en precario la función docente en la Facultad. Es general la escasa remuneración con que la enseñanza universitaria vino pagada desde tiempos pasados. La cátedra tuvo por ello el carácter de cargo semi-gratuito, honorífico, dispensado al profesional brillante que lo aceptaba para darle prestigio a la Facultad, y para lucir su prestancia intelectual. Con el tiempo, y por efectos de la masificación universitaria, la situación ha cambiado un tanto, pues la cátedra sirve ahora de complemento a los ingresos profesionales, o reviste a quien la de-

---

(67) Problemas de la enseñanza de la Medicina en América. Artículo publicado por el diario La Estrella de Panamá, en su edición de 27 de enero de 1971.

(68) Un centro o departamento de Pedagogía Jurídica. Ponencia dirigida a la III Conferencia de Facultades de Derecho latinoamericanas. Memoria respectiva, pág. 408.

sempeña con un halo de autoridad jurídica. En ambos casos, la motivación del docente es de simple utilitarismo personal. Su dedicación al ejercicio de la abogacía, o a otras actividades mucho más lucrativas que la cátedra, le obliga a darle mayor importancia a la clientela o al cargo extrauniversitario que es su principal fuente de ingresos, y el profesor deja de cumplir notoriamente sus deberes en la dictación de clases, a más de que se convierte en un maestro rutinario, ajeno a toda superación científica o pedagógica. Si no dispone de tiempo para asistir a clases, menos tiempo tiene para progresar en conocimientos, o para escribir obras que sean índice de su preocupación intelectual.

La situación apuntada constituye una de las condiciones negativas más graves en la enseñanza del Derecho, porque la casi totalidad de los profesores sólo tienen a su cargo una cátedra, uno o dos grupos de alumnos, y la gran mayoría de las asignaturas son impartidas con la enorme deficiencia que es el resultado inevitable de semejante condición. Pero la Facultad de Derecho tampoco tiene la exclusiva en esta deficiencia. Su raíz, la baja remuneración del profesorado, es universal: "La Organización Internacional del Trabajo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura advertían, en un informe del año 1965, acerca del descenso creciente del número de educadores, fenómeno mundial que tiene, entre otras causas, la situación económica de los mismos. Ante el crecimiento de otras y nuevas actividades, la del educador ha entrado en crisis. Es una expresión del desarrollo desarmónico y de las contradicciones del profesor en el mundo

capitalista" (69).

Agreguemos dos casos concretos, muy elocuentes: "Parece inverosímil --asevera Roberto Mac-Lean y Estenós--, pero es rigurosamente cierto que, en la iniciación de su carrera docente en la Universidad de San Marcos de Lima, Perú, la más antigua de América, el profesor percibe un haber que es menor al que paga la Corporación a sus propios porteros" (70). Y Juan Carlos Luqui, profesor argentino, presente el siguiente dato: "Sobre la remuneración de los profesores no habría necesidad de decir nada; hasta hace muy poco tiempo el ingreso a un Banco oficial, que sólo requiere sexto grado aprobado, y un pequeño examen, ya daba derecho a un sueldo de \$.20.000 mensuales, es decir \$.5.000 menos que el sueldo de un profesor titular con 20 años de antigüedad" (71).

Muchos estudiosos del problema universitario recomiendan que se alcance a la categoría de profesores de tiempo completo ("full time"), o mejor, de "dedicación exclusiva", con remuneración decorosa, para hacerla posible. "Al respecto, hay que decir --considera Patricio H. Randle-- que la categoría llamada de "dedicación parcial" es de no sólo difícil implementación y control, sino que produce un tipo de profesor anodino. O un profesor es principalmente en la vida un profesor, desarrolla su vocación sin límites, toma a su cargo sus obligaciones diversas con responsabilidad, o por el contrario se

---

(69) Giudici, Ernesto: La Revolución Científico-Técnica y la Universidad, págs. 104-105. Editorial Polémica. Buenos Aires, 1968.

(70) Op. cit., pág. 54.

(71) Ensayo citado. Véase Nota No. 51.

trata de un profesional distinguido, de un especialista en un campo muy restringido, que le requiere estar sobre todo en el quehacer práctico de la exigencia extrauniversitaria"(72).

Hay la idea muy arraigada de que en el caso del profesor de Derecho resulta preferible que ejerza al mismo tiempo la profesión. Desde la I Conferencia de las Facultades de Derecho (México, 1959), se estimó que "debe encuadrarse la función docente en el régimen de dedicación parcial, de tal modo que haga conciliable la enseñanza con un contacto regular del profesor con el medio y la actividad profesional". Esta preferencia puede no ser más que la racionalización de las condiciones imperantes en la Facultad, para no alterar el statu quo. Esa grave falla de la casi totalidad de profesores empeñados en su ejercicio de abogados, que sólo en menor y subalterna cuantía se interesan y preocupan por la enseñanza universitaria, jamás podrá conjurarse sin la existencia de un núcleo de docentes dedicados exclusivamente a la Facultad.

Es muy recomendable que el profesor de Derecho tenga una adecuada experiencia profesional, que sólo podrá adquirir en el ejercicio de la abogacía. Pero es algo distinto que al mismo tiempo que profesor, sea también abogado, duplicidad que casi siempre se traduce en mengua de su calidad docente, por las razones ya explicadas. Parece que lo conveniente radica en que la Facultad incorpore a la docencia a profesionales de excelente capacitación teórica y práctica, ofreciéndoles dedicación exclusiva y remuneración lo suficientemente atractiva para que ellos renuncien al ejercicio, casi siempre más remunerativo, de la abogacía, en aras de su alto magisterio (no

---

(72) Op. cit., pág. 61.

nos referimos a profesionales en decadencia, por su edad).

Podemos ya formular, en síntesis, las exigencias fundamentales: el profesor de Derecho, debe ser un jurista; pero más que jurista, pedagogo. Sus conocimientos teóricos, a la mayor profundidad posible; y su experiencia profesional suficiente, resultan indispensables en el jurista. Su versación pedagógica de buena ley, no puede faltar en el profesor. Es lo que la expresión significa, mediante un sustantivo esencial y un genitivo material: profesor de Derecho.

Como la universidad y la Facultad se han masificado, y la superpoblación sigue una curva de aumento, las situaciones relativas al profesorado, antes expuestas, no encuentran solución. En un lapso de cuatro o cinco años, con el ingreso progresivamente masivo de estudiantes, se requieren entre un 20% y un 40% más de profesores, pero como no se llegan a nombrar, por varias razones, entonces se apela a medidas de lo más alarmantes, como es la de aumentar el número de asistentes a una clase, que se transforma así en un grupo de trescientos o quinientos estudiantes. Debe tenerse en cuenta que la formación de un profesor aceptable dura años; no se improvisan profesores, de un año para otro. Y cuando se nombran docentes improvisados o inexpertos, por urgencia, los resultados deplorables son bien conocidos. ¿Cuál será la solución?

La penuria pedagógica de la Facultad de Derecho está llamando la atención de las mismas Facultades, por lo que ya en la I Conferencia de éstas (1959), la Declaración básica aprobada incluyó, entre las funciones de la Facultad, "la formación de docentes e investigadores" (artículo 2, letra b). En la III Conferencia (Santiago, 1963), se recomendaron varias me-

didas concretas con respecto a dicha función, como las de estimular en los estudiantes la vocación por la docencia; crear y estructurar el Doctorado en Derecho para satisfacer, entre otros propósitos, la formación de docentes e investigadores; proporcionar a los docentes y candidatos "los medios de capacitación pedagógica"; considerar como mérito relevante el "acreditar una especial capacitación pedagógica"; "la creación y fomento de Centros de Estudio o Academias de Pedagogía en Ciencias Jurídicas y Sociales". Algunos Congresos nacionales de Facultades de Derecho también se han preocupado por el problema pedagógico de la Facultad.

Hasta la fecha, las soluciones aisladas y parciales que se han llevado a la práctica en unas cuantas Facultades de Derecho (73), no han mermado ni el volumen, ni la agudeza, de las situaciones anti-pedagógicas señaladas.

6.- Los planes de estudio.- a) Viejos planes y nuevas perspectivas.- Hé aquí otra esfera en la que se hace patente el anacronismo de la Facultad de Derecho, así como su

(73) El Dr. Fernando Flores García, de la Universidad Nacional Autónoma de México, da cuenta en su ponencia relativa a Didáctica de la Enseñanza del Derecho, de una experiencia interesante de la Facultad de Derecho de esa Universidad, al iniciar un Programa de Cursos Intensivos de Preparación de Profesores, en 1965, con Licenciados en Derecho a quienes se becó por espacio de cuatro semestres, para que se capacitaran pedagógicamente y para que profundizaran sus conocimientos jurídicos, a fin de incorporarlos después, al personal docente de dicha Facultad, como Profesores Especiales de Carrera. Es oportuno indicar, igualmente, que el curso de Maestría en Derecho, de la misma Facultad de México, establecido a partir de 1969, incluye dos asignaturas de Pedagogía y Técnica de la Enseñanza del Derecho, a más de que el Reglamento respectivo consigna que debe procurarse que la tesis necesaria para optar a dicho título verse sobre "tema de utilidad pedagógica" y que el examen de sustentación correspondiente lo hará el candidato "demostrando su capacidad didáctica y pudiendo auxiliarse de todos los medios que la moderna pedagogía pone a su alcance" (artículos 61 y 65). Se trata, como es obvio, de iniciativas importantes.

gran negligencia pedagógica. A pesar de que la orientación esencial de las escuelas de Derecho es la del profesionalismo, un pesado lastre de rancia teoría es lo único que explica la supervivencia de asignaturas inútiles e inactuales, en el plan de estudios.

Ortega y Gasset señalaba ese afán de sapiencia, de aparente erudición, tan perjudicial en la vieja universidad, y que la Facultad de Derecho no ha podido superar todavía: "Una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender" (74).

No obstante que la carrera de Licenciado en Derecho se ha proyectado con una duración de cinco años lectivos, los planes de estudio de todas las Facultades se caracterizan por incluir un cúmulo excesivo de asignaturas, cuya aprobación exige al estudiante normal esfuerzos intelectuales por encima de un aprovechamiento eficiente. No han faltado algunas voces, en las Conferencias de las Facultades latinoamericanas, que proponen la "disminución del número de cursos que integran actualmente, por regla general, los planes de estudio, reduciéndolos a las materias que puedan aprenderse con éxito y beneficio para los discentes" (75).

De manera radical, el Dr. Fausto E. Vallado Berrón, de la Facultad de Derecho de México, en la Conferencia de Lima (1961),

---

(74) Op. cit., pág. 44.

(75) Ponencia presentada por el Dr. Abdón R. Valdés, en la III Conferencia (Santiago, 1963). Memoria respectiva, pág. 225.

se pronunció en favor de un plan de estudios concebido para satisfacer las exigencias del conocimiento del Derecho como fenómeno social general y del ejercicio técnico-profesional, señalando las materias indispensables (unas diez, de carácter teórico; y unas cinco materias prácticas o instrumentales)(76). El punto de vista del Dr. Vallado Berrón se afirma en el criterio de que "lo fundamental en el estudio del Derecho no es el conocimiento de sus instituciones históricas, por importante que se considere a algunas de ellas en determinado momento, sino la determinación de las condiciones generales a que está sujeta, en todo tiempo y lugar, la existencia de cualquier fenómeno jurídico". Por ello recomienda como "inexcusables" las siguientes asignaturas:

- 1.- Introducción al Estudio del Derecho.
- 2.- Teoría General del Estado.
- 3.- Filosofía del Derecho.
- 4.- Historia del Derecho.
- 5.- Economía.
- 6.- Sociología.

Por "la gran amplitud histórica del contenido" del Derecho, aconseja incluir estas otras:

- 1.- Derecho Comparado.
- 2.- Teoría General del Proceso.
- 3.- Derecho Internacional General.
- 4.- Derecho Internacional Especial.
- 5.- Teoría de la Constitución.

Y en cuanto a los cursos técnico-profesionales, estima

---

(76) Memoria respectiva, págs. 132-133.

convenientes:

- 1.- Manejo de compendios de jurisprudencia y códigos.
- 2.- Clínica Jurídica.
- 3.- Elaboración de contratos y escrituras; acuerdos y resoluciones; promociones y escritos.
- 4.- Técnica de investigación de seminario.
- 5.- Curso superior de inglés, francés, alemán o ruso.

Un estudiante que aprueba el currículum anterior, según el Dr. Vallado Berrón, "está perfectamente capacitado para entender y manejar fácilmente, sin el engorro de una falsa erudición, las instituciones civiles, penales, mercantiles, laborales, etc." "Por tanto --agrega--, es aconsejable la supresión del estudio forzoso de esas materias que ahora recargan inútilmente los planes de estudio de las Facultades y Escuelas de Derecho y Ciencias Sociales, como derecho civil, derecho penal, derecho obrero, derecho mercantil, derecho administrativo, derecho procesal civil, derecho procesal penal, etc."

Es indudable que muchos profesores de Derecho calificarán de extremista e inaceptable el plan de estudios que antecede. Pero no puede dejar de reconocerse la solidez de sus fundamentos, sobre todo si se toma en consideración el pobrísimo resultado del tipo de enseñanza informativa que predomina desde hace mucho tiempo en la universidad y en la Facultad de Derecho. La sola información, por enorme y exigente que sea, deviene un bagaje de conocimientos memorísticos que pronto se olvidan, promoviendo ello las más acres censuras. "Los estudiantes, sabido es --decía Calamandrei-- no se acuerdan de una materia sino en las pocas semanas precedentes al examen" (77). Jesús Prados A-

---

(77) La Universidad de Mañana, pág. 22. Ediciones Jurídicas Europa-América. Buenos Aires, 1961.

rrarte, en Proyecciones futuras de la enseñanza superior en España, confirma que también en ésta los graduados universitarios "no son especialistas en nada, ni llegan a saber nada de verdad, con escasas excepciones, a pesar de sus muchos años de estudio y de las enormes exigencias que en ellos se les plantean" (78). Manuel G. Abastos considera que "no es de extrañar, pues, que el estudiante erija en norma un principio falaz, a saber, que la enseñanza no se da para ser guardada para siempre, sino para ser fijada en la memoria por breve tiempo, el necesario para rendir examen, pasado el cual las nociones desaparecen sin dejar vestigios" (79). "Al poco tiempo de aprobar su examen --apunta José Sánchez Fontans-- el estudiante reconoce haber olvidado todo aquello que constituyó la materia de las interrogaciones" (80). No es necesario continuar las citas con la opinión unánime de tantas personas que dan fe del fracaso de la enseñanza informativa actual.

La I Conferencia de Facultades de Derecho (México, 1959), señaló como función principalísima de éstas la de "formar e informar hombres de Derecho" (artículo 2, letra a), recomendando también que "debe evitarse el recargo informativo o detalles en las asignaturas" (artículo 26, letra d). La III Conferencia (Santiago, 1963), con mayor precisión, acordó que "debe evitarse el recargo de asignaturas", y propenderse a "formar profesionales e investigadores. De ahí la importancia del plan de estudios propuesto por el Dr. Vallado Berrón, que

---

(78) Ensayo citado. En la compilación La Universidad, pág. 126. Véanse Notas No. 50 y 54 de este Capítulo.

(79) Ponencia presentada a la III Conferencia. Memoria respectiva, pág. 170.

(80) Ponencia presentada a la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 219.

es de carácter formativo, en contraste con los planes de estudio vigentes en la gran mayoría de las Facultades de Derecho, recargados pesadamente de asignaturas, orientados con gran énfasis hacia la información, y existentes desde muchas décadas sin cambios esenciales. No faltan en ellos los cuatro cursos de Derecho Civil, los tres cursos de Derecho Procesal, los cuatro cursos de Derecho Político (Teoría del Estado, Constitucional y dos de Administrativo), los dos cursos de Derecho Penal y de Derecho Mercantil, etc. Es decir, la pleitesía al conocimiento que se supone erudito. Y está ausente, por ejemplo, salvo alguna excepción muy perdida, la Ética profesional. De igual modo, tampoco hay Técnica jurídica (conocimiento real de las instituciones, como el matrimonio, un pacto social, o la técnica legislativa). Después se pone el grito al cielo del asombro, porque los abogados carecen de ética; porque los egresados de la Facultad no saben redactar una demanda.

Detrás de esos planes de estudio recargados con asignaturas relativas al Derecho vigente, a los Códigos y a las Leyes, hay una posición ideológica interesada en inculcar y sostener los postulados y principios jurídicos insertos en dichas instituciones, pero silenciando su origen económico y social, así como sus finalidades de control colectivo, por considerar que tales esclarecimientos exceden el campo de la Ciencia jurídica. La consecuencia inevitable de esta enseñanza es la que Antonio M. Grompone y Aldo Solari describen así: "Se soslaya que esos principios y postulados son, en definitiva, la consecuencia de un sistema social de poder que así como se dio históricamente puede hundirse también en el tiempo. La transmisión de conocimientos con los caracteres que se acaban de reseñar,

no convierto así en definitiva en la transmisión de una ideología que tiende a perpetuar como necesaria en un sistema atingente de poder. Este efecto es tanto más fuerte, cuando que el profesor no tiene conciencia de trasmitirla, sino muy al contrario, la idea de que está revelando principios impercederos" (81).

b) Hacia nuevos planes.- Es particularmente significativo que no obstante la diversidad ideológica de muchos analistas del problema universitario, ellos proclaman la necesidad de transformar radicalmente el plan de estudios, mediante la creación de un ciclo básico, general, común para todos los estudiantes que ingresan a la universidad, seguido de dos ciclos especializados (82). La idea del ciclo básico se concreta en organizar una especie de "candidatura", de orientación general del alumno con respecto a los estudios a los que se dedicará en los ciclos posteriores. La universidad ofrecería unas pocas orientaciones para el ciclo básico: humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales o experimentales, para que el estudiante pueda tener acceso a los ciclos superiores de las facultades o escuelas especializadas. Resulta obvio que el establecimiento de un ciclo básico, o de "candidatura", obligaría a desechar el plan de estudios vigente en todas las facultades

---

(81) Medios tendientes a la formación integral, humanista social, del estudiante frente a los requerimientos del mundo contemporáneo. Revista de la Facultad de Derecho del Cuzco. No. 5 de 1965, pág. 15.

(82) Cfr. Silva Michelena, Héctor, y Sonntag, Heinz Rudolf: Universidad, Dependencia y Revolución, págs. 196 y ss. Randle, Patricio H.: ¿Hacia Una Nueva Universidad?, pág. 52. Arias Calderón, Ricardo: La universidad en la revolución latinoamericana, pág. 130, en la compilación Universidad y Cambio Social.

de la universidad, pues no serían posibles en ese ciclo las materias propias de la especialización, como ocurre ahora, por ejemplo, en la Facultad de Derecho, en cuyo primer año o semestre se imparte Derecho Romano, o Derecho Civil, o Ciencia Política, según la tradición de diferentes países. Es lógico, además, que el plan tradicional tampoco sea útil en los dos ciclos posteriores, que serán de especialización progresiva.

En el fondo, este tipo de organización responde a un propósito de enseñanza formativa, y por ello se impone la necesidad de estructurar un nuevo plan de estudios. No se trata de una suerte de "año preparatorio", sino de un período o ciclo propiamente universitario, de orientación y entrenamiento básicos, a fin de hacer posible la comprensión de las asignaturas especializadas y el trabajo específico del alumno en ellas.

c) Los cursos semestrales.- En íntima relación con el tema del plan de estudios de la Facultad de Derecho, se encuentra el relativo a la distribución del mismo en los cinco años que normalmente ella exige para la Licenciatura, ya en períodos anuales, ya en períodos semestrales. La organización usual es la de distribuir las materias por años lectivos, formado cada uno por dos "semestres", que un breve lapso de vacaciones separa. El llamado año lectivo cubre un lapso de nueve meses y con tres de vacaciones como interregno para el nuevo año, se completa el año calendario. Algunas universidades (muy pocas todavía), han adoptado una nueva organización, a base de los denominados cursos semestrales, o clases concentradas por un "semestre", equivalente al "año" del sistema anterior. Las clases de "semestre" se dan todos los días, en forma que si

antes había tres horas semanales de una asignatura, durante un "año", en el sistema semestral se dan seis clases semanales, una diaria, por espacio de un "semestre", que en verdad abarca el lapso de cuatro meses. En número total de clases, la situación no cambia; lo que cambia es el lapso y la intensidad de ellas, porque se dan diariamente. Entre un "semestre" (equivalente al antiguo "año") y otro, ya no habrá largas vacaciones de tres meses, sino cuando mucho mes y medio, lo que permite acortar el tiempo de cinco años calendarios que corrientemente se invierte en una carrera universitaria, reduciéndolo a cuatro años y medio, y en algunos casos de estudiantes que se esfuerzan por aprobar número especial de materias, hasta cuatro años.

La Universidad Nacional Autónoma de México se ha acogido a este nuevo sistema, y su Facultad de Derecho lo implantó desde 1968. En la Exposición de Motivos del Plan de Estudios para 1968, emanada del Consejo Técnico de la Facultad, se hace referencia a los cursos semestrales, explicando que:

"Este Consejo Técnico considera que la transformación de cursos anuales en cursos semestrales será benéfica para los estudiantes, porque salvo el caso del primer semestre, en que se impartirán cuatro materias, todos los demás comprenden solamente tres y las clases deberán ser diarias, lo que presenta una mayor posibilidad de que el alumno aproveche mejor la enseñanza, desde el momento en que no se distrae con el aprendizaje de otra materia, sino que día con día avanzará en el conocimiento de la que le corresponde.

"No escapa a este Consejo Técnico que la clase diaria representa un esfuerzo arduo para el maestro, porque deberá pre-

parar su curso en forma integral y deberá también distribuir su materia de tal manera que pueda agotarla en el número de clases que señala el programa, pero confiamos en el alto espíritu universitario de los maestros para que este propósito se pueda lograr.

"Todas las clases deberán ser de seis horas a la semana, con el objeto de que no se reduzcan los mínimos actuales y que los maestros puedan dedicar cuando menos una hora a la aplicación de los conocimientos que imparten. Las clases de la tarde deberán ser de una hora y diez minutos para compensar la del sábado por la tarde. Los alumnos podrán cursar hasta cuatro materias en un semestre, pudiendo así reducir el término total de sus estudios" (83).

Es comprensible que en el caso de profesores que dedican la mayor parte de su actividad diaria a la universidad, el curso semestral no encuentra mayores obstáculos. Pero creemos que tratándose de profesores que atienden bufetes profesionales, o empleos privados, y que sólo por una o dos horas cumplen labores docentes, la situación es distinta. Ello tiene que ocurrir en la gran mayoría de las Facultades de Derecho, en las que un número crecido de profesores sólo dictan uno o dos cursos. Veamos la circunstancia propia de la Facultad de Derecho de México. En su Informe de 1967 al Consejo Técnico de la Facultad, el ex-Director Dr. Ernesto Flores Zavala decía: "El profesorado está integrado por 300 maestros de los cuales un 70% son titulares que obtuvieron su cátedra mediante exámenes de oposición o cumpliendo con los requisitos

---

(83) Cfr. publicación respectiva de la Facultad de Derecho de la UNAM, pág. 8.

que señala el Estatuto Universitario para alcanzar esta categoría. Todos tienen varios años de ser maestros. Son profesionales que ocupan puestos importantes en el gobierno, o en empresas privadas, o son litigantes muy conocidos y sólo su amor por la cátedra los llevó al magisterio, al que se han entregado con especial devoción. Existen siete maestros de tiempo completo que dedican a la Facultad ocho horas diarias; su selección se hizo entre los maestros titulares, por concurso de méritos" (84).

No hay duda de que la clase diaria demanda una mayor dedicación de tiempo a la docencia, en su labor preparatoria, y una mayor asiduidad de presencia física en las aulas (todos los días), habida consideración de las disponibilidades del horario cotidiano de trabajo que debe organizar cualquier profesional o empleado público. Podría suceder que no pocas veces, y a no pocos profesores, esta circunstancia les planteara el dilema entre su responsabilidad como docentes y su responsabilidad como profesionales.

Además, es evidente que la nueva realidad de la relación alumno-profesor, a través de la materia, se concreta en una convivencia diaria, intensiva, pero de corto tiempo (un semestre de cuatro meses), en comparación con el lapso anterior de un año (nueve meses). La posibilidad del trabajo extra-cátedra del estudiante; de leer, consultar e investigar, es mucho mayor en un lapso de nueve meses, que en uno de cuatro, como lo advierte Perogrullo. El curso semestral (en realidad

---

(84) Cfr. publicación de la Facultad de Derecho de la UNAM, pág. 3. Investigación efectuada por Ramón Ramírez G. y Alma Chapoy Bonifaz, del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, en 1969, ha indicado que "los maestros de tiempo completo y tiempo parcial, siguen representando un porcentaje sumamente reducido dentro del personal docente total de la UNAM" (Materia de la UNAM, pág. 16.)

es cuatrimestral), de clases diarias, concentra la exposición o dictación de una materia, en el lapso de cuatro meses; pero limita en mucho la posibilidad de que el estudiante lleve a cabo, fuera del aula, una labor complementaria, que suele ser muy útil para su aprovechamiento.

7.- Los programas de las asignaturas.- a) Su contenido.- Los planes y los programas actuales pertenecen a la época de la omisión pedagógica de la Facultad de Derecho. Creemos que erróneamente se ha querido extender algunas veces el principio de libertad de cátedra a un supuesto derecho del profesor para dictar la asignatura con un programa propio. Si los profesores pueden dar, dentro de una asignatura, lo que les indique su particular criterio, más que libertad de cátedra, ello pasa a ser anarquía de cátedra. La libertad de cátedra también puede consistir en que dentro de un programa específico, el profesor dicte clases conforme a la orientación ideológica de su personal afecto, sin intromisiones o represalias.

Muchas Facultades han aprobado reglamentariamente los programas de todas las asignaturas, a propuesta de los profesores respectivos, en forma tal que, al menos teóricamente, el profesor debe atenerse al programa y enseñar lo que él le indica. De este modo, esos programas elaborados por profesores sin versación pedagógica, no son más que trasunto de los capítulos con que eruditos profesores exponen en sus eruditos tratados las diversas materias jurídicas. Es tal el volumen de problemas dilucidados en esas obras, que el programa de cada asignatura resulta de lo más extenso, enciclopédico, imposible de cubrir en el lapso señalado para cada disciplina, aunque ésta sea de dos años, o de tres como ocurre con ciertas mate-

rias, y mucho menos si es anual o semestral.

Los programas enciclopédicos y eruditos sufren hoy de anquilosamiento, aunque parezca paradójico, pues a pesar de su extensión desmesurada, no recogen los conocimientos nuevos, las nuevas perspectivas que una sociedad cambiante genera a cada momento. Son extensos hacia atrás; pero las nuevas categorías jurídicas de la sociedad y del Estado modernos se encuentran ausentes de su erudición y de su enciclopedismo.

Por otra parte, es tradicional que siguiendo un texto propio o ajeno, el profesor exponga a su auditorio el acervo propio de doctrinas frondosas y contradictorias, en que son expertos los juristas.

Cuando la enseñanza es formativa, cuando es activa, entonces el profesor de Derecho deja de ser el catedrático virtuoso, que deslumbra (o trata de deslumbrar) a los alumnos, mediante la exposición magistral de toda la asignatura, desde el primer día de clases, hasta el último. Ese catedrático virtuoso tiene que aferrarse al programa erudito, a fin de exponer los conocimientos respectivos. Pero si el objetivo es de formación, el profesor tendrá que dirigir y orientar la actividad de los estudiantes; ya no será necesario el programa detallista y profundo, sino la organización del curso a base del trabajo del estudiante, dentro y fuera del aula, para lo cual el profesor seleccionará unos diez o quince temas, como máximo, todos fundamentales en la asignatura, a través de los cuales el alumno, bajo la supervisión y guía del profesor, adquiera los conocimientos indispensables en la materia, más por su propio trabajo (investigación, lecturas, exposición, solución de problemas, etc.) que por el brillo inasible y fugaz de la

oratoria profesoral.

El programa-tratado como propio para cada asignatura del currículum, es incompatible con el objetivo de formación y con la pedagogía activa. En cuanto se intenta llevar ésta a la práctica, ese programa-tratado revela su absoluta inutilidad, y se le habrá de reemplazar por un temario de puntos esenciales en la materia.

b) Su cumplimiento.- Otro aspecto de importancia es el del cumplimiento del programa de cada asignatura, a base del control que puedan tener las autoridades de la Facultad sobre dicho cumplimiento. Creemos que aquí también se ha interpuesto una distorsión del principio de la libertad de cátedra, pues muchos consideran que su virtualidad alcanza hasta el punto de que nadie pueda determinar si el profesor cumplió con todo el programa, con su mayor parte, o con parte mínima. Que el profesor cumpla o no con el programa reglamentario de su asignatura, no tiene nada que ver con ninguna libertad. Ahora es común que no se ejerza ningún control sobre el cumplimiento a que nos referimos, precisamente a causa de la condición leseferista de la Facultad de Derecho.

En la sociedad actual, que tiende cada vez más a su propia planificación y racionalización, la función, cualquiera que ella sea, sin control, es mera supervivencia de un pasado que carece de justificación. Por eso, las nuevas Facultades de la universidad, sin el gravamen de prácticas y hábitos tan inveterados como negativos, están en capacidad de ejercer un necesario control (no una fiscalización, que es otra cosa), sobre el cumplimiento de los programas de estudio por parte de los profesores, ya que en ello se concreta un aspecto fundamental

del funcionamiento de la Facultad. Y los profesores conscientes de ésta no se negarán a admitir el control de referencia, porque en ello se evidenciaría su idoneidad docente.

En el Informe de Labores desarrolladas durante el primer semestre de 1969, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de México (85), se destaca la importancia del cumplimiento de los programas y el control de éste:

"Para cumplir su función como reguladores de la enseñanza, los programas oficiales tienen un carácter obligatorio para los profesores correspondientes y detallan el temario con el número de horas dedicadas a cada tema; las actividades complementarias-prácticas, seminarios, etcétera, su oportunidad y tiempo requerido, los métodos de enseñanza; los sistemas de evaluación del aprovechamiento y la bibliografía respectiva.

"De este modo, se tendrá un punto de referencia para la coordinación de las actividades docentes, así como para la asignación de los recursos disponibles y, en general, para la programación de todas las actividades que realiza el plantel.

"La etapa de implantación de los programas oficiales comenzará el próximo semestre. A principios del mismo se distribuirán los programas oficiales entre los profesores, con la asignación del tiempo conforme al calendario escolar; paralelamente los Departamentos de Especialidad iniciarán el control de cada programa, con el fin de que la actividad docente en el nivel profesional se mantenga dentro de lo señalado en los programas oficiales vigentes para el semestre mencionado".

¡Cuán lejos están las Facultades de Derecho latinoamericanas de proponerse una programación y un control semejantes!

(85) Revista Mexicana de Ciencia Política. No. 58 de 1970.

Y cómo la incuria, el abandono y la anarquía prevalecientes, destruyen el entusiasmo inicial de miles de estudiantes que llegan a la Facultad para hacerse universitarios, con el resultado de que ella misma los hace degenerar en simples aspirantes a un título, a una patente de curso profesional!

8.- La maestría y el doctorado.- La formación de docentes e investigadores, y la misma investigación, se han considerado como funciones de las Facultades de Derecho. En ocasiones, la investigación jurídica es encomendada a un Instituto especial, que administrativamente se desvincula de la Facultad. Para la formación de investigadores y docentes, es común que la Facultad organice cursos de postgrado.

Entre las recomendaciones de la III Conferencia de Facultades de Derecho (Santiago, 1963), se encuentra la de "crear y estructurar el Doctorado en Derecho como grado académico orientado a formar el jurista en los métodos científicos para el logro de la investigación creadora y personal, a efecto de satisfacer, entre otros propósitos, la formación de docentes e investigadores". Y en la IV Conferencia (Montevideo, 1965), se reiteró la necesidad del doctorado, instando a que "las Facultades que aún no lo han hecho, deberán organizar cursos de doctorado en la medida de sus recursos humanos y materiales".

Hay universidades latinoamericanas que han adoptado el plan norteamericano, de maestría y doctorado, como ciclos de cursos de postgrado. En la Universidad Nacional Autónoma de México, ya es general en las Facultades la maestría (de dos o tres semestres) y el doctorado (cuatro o cinco semestres de cursos). Específicamente en la Facultad de Derecho de México,

la maestría obliga a diez cursos por espacio de tres semestres y una tesis; y el doctorado, a veinte cursos en cinco semestres y la tesis. Desde 1950, se implantó el doctorado en Derecho, y en 1969 se reorganizó, con maestría y doctorado.

Otras universidades o Facultades de Derecho han organizado los cursos de doctorado, como ha ocurrido en la Universidad de Chile a partir de 1960, en donde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales reglamentó los cursos de doctorado en Derecho.

Es definitiva, por tanto, la organización del doctorado (y la maestría, en donde existe) por cada Facultad. En las de Derecho, esta función ha propiciado, casi siempre, que todos los males de la Facultad se transmitan, como de padre a hijo, a los cursos de maestría y doctorado. La deficiente preparación de los Licenciados que gradúa la Facultad, amén de todos los hábitos negativos que ellos traen, condicionan los cursos doctorales, como cosa real. Es práctica constante el utilizar a los profesores de la Facultad, como profesores del doctorado, y por regla general no se trata de docentes esclarecidos, sino de profesores que tienen sobre todo un prestigio público, como altos empleados o abogados notables, que cumplen también rutinariamente (así lo hacen en la Facultad) su magisterio doctoral. Resulta casi superfluo decir que al profesor de doctorado le acompaña esa suerte de maldición económica que es la baja remuneración.

La mayor parte de las asignaturas del doctorado, conforme al plan y los programas de estudio, se desarrollan como una especie de "segunda instancia" de la Facultad, sin mayores diferencias. Y el hecho de que los cursos generalmente se cir-

conscriben a escuchar dos o tres horas de clases orales diarias, demuestra las pocas posibilidades de que la enseñanza doctoral sea algo más que una prolongación de la Facultad. Hay carreras de doctorado que no tienen ni seminarios ni bibliotecas propios, por lo que están condenadas a la clase verbalista. La misma organización general del doctorado conduce a su orientación profesionalizante, dejando de lado sus fines prístinos: la capacitación pedagógica para docentes, y la formación científica de investigadores del Derecho, direcciones que es necesario diferenciar debidamente por medio de las asignaturas propias de cada una de ellas. Así, el doctorado se ha convertido en simple blasón intelectual, en una ocasión de prestigio académico, pues quien ostenta el grado es poseedor de la máxima escolaridad universitaria conocida. Reiteramos que nuestras apreciaciones se limitan a los doctorados en Derecho. Sin embargo, la crítica a los cursos actuales de doctorado no se confina a una Facultad, ni a una universidad, en particular. A propósito de la Universidad Nacional Autónoma de México, decía Héctor Solís Quiroga: "Hemos visto que unos cursos de doctorado se anunciaban como, aptos para preparar profesores universitarios e investigadores. Al ver el Plan de Estudios nos hemos convencido de que no contenía materias psicológicas ni pedagógicas, convenientes para convertir en Maestro al profesional especializado; tampoco hemos visto que contuviera la metodología ni la técnica, menos aún la práctica, necesarias al investigador científico"(86).

El Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile, formuló en 1962 una extensa Declaración sobre reforma de los estudios jurídicos, y emitió la siguiente crítica sobre el plan de implantación del doctorado en esa Universidad:

(86) El Ser y el Deber Ser de la Universidad de México, pág. 56. La crítica reproducida es aún válida, en su esencia.

"Carencia de finalidad social y de proyección de estos estudios. En efecto, en lugar de poner énfasis en las materias que con más urgencia necesitan de una reforma se ha preferido comenzar el doctorado con: Derecho Privado, Derecho Penal y Derecho Histórico, desprendiéndose de su primer programa que incide más en el desmenuzamiento del Derecho Positivo y sus viejas instituciones que en la adecuación de éste a las exigencias de nuestra realidad incorporando las nuevas doctrinas y plasmando las soluciones que la hora reclama" (87).

En muchas universidades europeas y norteamericanas hay doctorados deficientes, y en unas pocas sí conllevan las exigencias de constituir el máximo nivel de la enseñanza superior. Citamos el caso de Francia, en donde el "doctorado de universidad", generalmente para extranjeros, goza de facilidades que lo distinguen del exigente "doctorado de Estado". El diploma del primero "es considerado notoriamente más fácil que el doctorado de Estado" (88).

Sería muy recomendable que en Latinoamérica se arbitrara una fórmula especial de organización del doctorado en Derecho, para evitar que la Facultad le inocule a aquél sus fallas y sus vicios. En las universidades donde funcionan excelentes Institutos de Investigaciones Jurídicas, en parte porque se les desvinculó orgánicamente de la Facultad de Derecho, bien podrían esos Institutos, con más amplio apoyo financiero, tener a su cargo el doctorado. Esta idea no sólo obedece a la necesidad o conveniencia de superar las condiciones negativas que forman el lastre académico de muchas Facultades, sino también a la coincidencia básica de objetivos fundamentales entre

---

(87) Memoria de la III Conferencia de Facultades jurídicas, pág. 885.

(88) Eisenmann, Charles: *op. cit.*, pág. 93.

el doctorado y tales Institutos: la investigación. La finalidad esencial del doctorado consiste en formar investigadores (también docentes, pero ello no excluye sino que igualmente exige el carácter de investigador), y los Institutos de Investigaciones pueden ofrecer el medio ideal para formar investigadores, por razones obvias.

9.- El aspecto material e instrumental de la Facultad.- Tanto en las universidades de vieja construcción, como en las nuevas, la Facultad de Derecho funciona en instalaciones completamente inadecuadas. Se ha creído siempre que para la Facultad, bastan edificios de alojamiento. Cualquier espacio sirve para oficinas administrativas; y el clásico salón, a veces mugroso y destartalado, dispone de un estrado profesoral, y a su frente, líneas de sillas para los alumnos, mientras que detrás del estrado, en la pared, figura el pizarrón. Tal es el instrumento físico de la clase expositiva, de la lección oral: superioridad teórica del maestro, enfrentado a hileras de alumnos, cuyo deber es escuchar la catarata de ciencia y, cuando más, tomar algunas notas o apuntes. No hay vínculos de relación; no hay calor humano; hay enfrentamiento, oposición física e intelectual.

Algo peor ocurre en la universidad masificada. Los salones que disponen de sesenta o ochenta sillas, no son suficientes para cien o ciento veinte alumnos que están inscritos en el curso de un profesor prestigioso (con otros profesores, se inscriben menos). Se ven obligados a estar de pie, aglomerados, sin poder tomar una nota, ateniéndose a la copia que algún compañero les suministra. O intentando remediar la demanda de espacio, se han construido en la Facultad dos o tres auditorios,

para clases de cuatrocientos o seiscientos alumnos, que en verdad no siempre son dictadas muy eficientemente. En este caso, las fallas conocidas se magnifican.

Una enseñanza de resultados efectivos tiene que auxiliarse con un medio físico distinto; que permita un contacto más estrecho entre profesor y alumno; que haga posible un trabajo colectivo y no individualista; que tenga estímulos exteriores para sentirse en el ambiente en donde se está elaborando la cultura superior.

Por regla general, las bibliotecas de la Facultad de Derecho, o las de sus seminarios, no son tales; sino una especie de bodega de libros viejos. No prestan el servicio indispensable, por carecer del fondo bibliográfico adecuado y por estar manejadas burocráticamente. Siendo necesarísima una buena biblioteca en la Facultad, para uso de docentes y alumnos, sobre todo para los últimos que no tienen biblioteca personal, es deplorable que su inopia fortalezca un sinnúmero de circunstancias censurables: la circulación y estudio de los "apuntes"; la comercialización de los textos; el desinterés por la consulta y la investigación, etc. Ojalá que las autoridades universitarias aceptaran la urgencia de modernizar y poner en servicio las bibliotecas jurídicas, aunque deban ser estrictas en cuanto al uso de las mismas, para evitar desmanes y prácticas conocidas de los estudiantes.

Las nuevas formas de enseñanza exigen instrumentos, equipos y materiales que hoy no existen en la Facultad de Derecho, y que ésta deberá adquirir en grado suficiente, si es que de algún modo se dispone a utilizar los nuevos métodos pedagógicos.

10.- Posibilidad de una reforma en la Facultad de Derecho.- En los últimos tiempos se han introducido algunos cambios parciales en las Facultades de Derecho. Se reemplaza la organización anual, por los cursos semestrales; se suprimen o modifican los aberrantes exámenes orales de fin de curso, etc. Pero estas medidas aisladas no van a transformar las grandes y numerosas fallas de la docencia jurídica. Sin aniquilar las causas poderosas de esas fallas, los efectos de cambios parciales son de poca monta (89). Si, por ejemplo, se reforma el sistema tradicional de evaluación, la ausencia de cambios en otros aspectos de la enseñanza, limitará en mucho los resultados. Sobre una modificación semejante, el profesor Ignacio Galindo Garfias, de la Facultad de Derecho de México, advierte lo que reproducimos: "El control de la enseñanza se encuentra íntimamente ligado con la integral reorganización del proceso educativo y así la solución que en su caso se tomara atañe a la reforma en otros aspectos de vital importancia, que de la misma manera preocupan a las Facultades de Derecho en Latinoamérica, a saber: reforma de los planes de estudio, de los programas de materias y de la metodología de la enseñanza" (90).

Una reforma profunda y total, una revolución, en la Facultad de Derecho, no se presenta como posible; en la misma forma en que es imposible producirla en todo el funcionamiento de los claustros universitarios. Sin una revolución en la sociedad, no la puede haber en la universidad. Los intereses negativos de alumnos, profesores y autoridades, que hoy se benefician con la marcha tradicionalista, leseferista, de la Facultad, impedi-

(89) Cfr. en Escobar, Edmundo: Ensayo sobre Pedagogía del Derecho (UNAM, 1965), un enfoque general sobre pedagogía jurídica.

(90) Ponencia presentada a la III Conferencia de Facultades jurídicas (Santiago, 1963). Memoria respectiva, pág. 182.

rán una transformación general (91).

En esta coyuntura, de limitación en los cambios parciales, y de imposibilidad de una reforma total, pensamos que sería aconsejable y factible, disponerse a la realización sostenida de un plan de relativo largo alcance, en cuya virtud se introdujeran, por etapas, reformas fundamentales. Deseamos hacer un poco más concreta esta idea general. Sería ilusorio plantear reglamentariamente a profesores y alumnos que ya se han acostumbrado a los modos imperantes de docencia y aprendizaje, que los sustituyeran por métodos acordes con las orientaciones de la pedagogía activa. Pero no sería imposible que profesores capacitados pedagógicamente, hicieran uso de tales métodos, con alumnos que se matriculan para iniciar sus estudios, o con alumnos de años superiores, que voluntariamente, y por selección, quisieran hacerlo. Ante los viejos sistemas, se abrirían, así, coexistirían, nuevas perspectivas concretas, con el propósito de que la demostración práctica de la superioridad de los métodos modernos sobre los antiguos, los fuera imponiendo, gradual pero firmemente.

Sabemos que este tipo de reformas tiene sus limitaciones --no aludimos a las oposiciones, que son naturales--; son limitaciones estructurales, porque no se tendrán todos los recursos financieros, todas las instalaciones, todos los profesores y demás elementos indispensables para que de esta manera se llegue a una transformación total de la Facultad. Pero si racionalmente sus autoridades propician, apoyan y ponen en mar-

---

(91) "Un cambio radical en la conducta docente del profesor y en el comportamiento del alumno --asevera Manuel G. Abastos, de la Universidad de San Marcos-- no es cosa fácil, porque es difícil desarraigar hábitos inveterados." (Ponencia presentada a la III Conferencia. Memoria respectiva, pág. 170.

cha medidas como las que osamos sugerir, se comenzará a hollar el muro, hoy inmovible, del tradicionalismo, que tiene cercada a la Facultad de Derecho en la abulia, en la anarquía y en el fracaso, como empresa de enseñanza superior, para que en nuestros países aparezca una concepción crítica del Derecho y una firme orientación hacia instituciones jurídicas superadas que encaucen positivamente la problemática de América Latina.

Segunda Parte

LA

ENSEÑANZA

DEL

DERECHO

## Capítulo Tercero

### METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA JURIDICA

Lo importante es que el profesor forme en el alumno hábitos de estudio, de análisis, de crítica y, cuando sea posible, de investigación científica. Y más importante aún es que, poniendo a prueba los mejores métodos de asimilación, le enseñe cómo aprender a adquirir y fijar por sí mismo los principios fundamentales de cada disciplina.

Manuel G. Abastos.

#### Sección I: Consideraciones generales

1.- Métodos científicos y métodos pedagógicos.- La Lógica moderna se ha planteado, como uno de sus problemas fundamentales, el que se refiere a los métodos seguidos en la obtención de la verdad, del saber, del conocimiento. Esa parte de la Lógica relativa al examen de los métodos, es lo que se conoce con el nombre de metodología, o teoría del método.

Todo orden de conocimiento (los meramente especulativos, los de la naturaleza, los relativos al hombre, etc.) es susceptible de engendrar una metodología (de la Economía Política, de las Ciencias Físicas, de la Historia). Pero la Lógica también se ha interesado por fundamentar una metodología general. Existe una metodología de las ciencias o de la investigación científica, así como una metodología de cada ciencia en particular. Los metodólogos se han esforzado por señalar las relaciones y conexiones entre los métodos más generales y los métodos particulares, siendo evidente la influencia de los primeros en los últimos, ya que los problemas metodológicos fundamentales se repiten en todas las ciencias particulares, sin perjuicio de las especialidades propias de cada categoría de conocimientos.

Dentro de la Metodología, como parte de la Lógica, se perfilan diversos y encontrados sistemas, que postulan la mayor o menor eficacia de los distintos métodos. Sin embargo, como lo reconoce I. M. Bochenski, "hay que abandonar por insuficiente cualquier solución simplista del problema del conocimiento. La realidad y, por tanto, el proceso mental con que quiera captársela, es de una complejidad enorme" (92). Esto explica, como razón adicional a la expuesta en el párrafo anterior, que no pocas veces la metodología de las ciencias particulares se penetre de los procedimientos metódicos más extendidos; que métodos comunes del pensar se encuentren presentes en los métodos especiales de una ciencia.

Es posible distinguir entre los métodos generales del pensamiento, como métodos que emplea el hombre en la indagación de toda clase de conocimientos, y aquellas reglas metódicas, aquellos métodos que se siguen en una técnica determinada. Los últimos son procedimientos adecuados para alcanzar ciertos objetivos; son los datos prácticos que conducen a un resultado eficaz. La inducción, por ejemplo, es un método del pensamiento usado en numerosas ciencias; es una forma de pensamiento que permite llegar al saber, a cualquier saber. Pero cuando los pedagogos modernos han sostenido que los procedimientos más eficaces en la enseñanza son aquéllos en que el alumno despliega una actividad dirigida al aprendizaje, no hacen más que proponer un conjunto de técnicas, que luego de ser ordenadas sistemáticamente se presentan con la estructura de métodos prácticos para obtener el aprendizaje. Estos

---

(92) Los Métodos Actuales del Pensamiento, pág. 261. Ediciones Rialp, S. A. 6a. edición. Madrid, 1969.

métodos pedagógicos tienen un fondo, una base, más o menos evidente y directa, en los métodos del pensamiento, pero se conciben más bien como técnicas a través de cuyo ejercicio el estudiante llega a aprender; son instrumentos para el aprendizaje.

Los métodos del pensamiento son, en esencia, los caminos lógicos para descubrir un saber; en tanto que los métodos pedagógicos son las técnicas apropiadas para adquirir el saber ya descubierto, para aprenderlo. Lo que no significa que los últimos, nada tengan que ver con los métodos del pensamiento, pues según acabamos de expresarlo, en muchos métodos pedagógicos se advierte, como substratum, la apelación a uno o más métodos del pensamiento. Es lo que sucede, por ejemplo, con el método global de lectura, que es el procedimiento de presentar al párvulo frases o conjuntos, que éste debe comprender primero en su unidad, para atender posteriormente a las palabras y, por último, a las letras. Ese procedimiento en el que se aprende globalmente, estudiando primero una frase, la unidad, y luego sus partes integrantes, es un procedimiento fundado en operaciones deductivas: de lo general a lo particular.

Hé aquí, por tanto, la relación entre los métodos del pensamiento, y los métodos pedagógicos. El pedagogo no puede subestimar la importancia de los métodos generales del pensamiento; debe conocerlos adecuadamente, porque van a constituir un fondo lógico inevitable en la metodología pedagógica.

No se ha llegado todavía a un acuerdo definitivo sobre la clasificación de los métodos del pensamiento. Cabe mencionar aquí los más extendidos, en la situación actual de la Metodología: el método fenomenológico, el semiótico, el axiomá-

tico, y los métodos reductivos que comprenden la deducción, la inducción, la probabilidad, la estadística y la explicación histórica. Por otra parte, hay métodos científicos, reservados al orden de conocimientos que forman las llamadas ciencias; y hay métodos filosóficos, empleados particularmente en la filosofía. Pero no existe una línea clara de demarcación entre unos y otros (93).

Lo que interesa retener en este aparte es que los métodos pedagógicos son técnicas sistematizadas para lograr un aprendizaje efectivo, y que la metodología pedagógica no puede menospreciar su conexión básica con los métodos del pensamiento.

2.- Generalidades sobre los métodos pedagógicos.- La escuela tradicional no demostró mayor preocupación por los problemas metodológicos, pero tuvo sus métodos, un tanto ambiguos, para la enseñanza. Se ha observado que esa escuela de vieja mentalidad empleó modos, métodos y procedimientos, para enseñar (94). El modo individual y el simultáneo; el método dogmático o expositivo y el método interrogativo; los procedimientos de aplicación, de repetición y de experimentación, pasan por constituir el acervo metodológico tradicional, que se caracterizó por la receptividad, la pasividad y la memorización en el alumno; y por el verbalismo y la autoridad en el maestro.

La denominada escuela nueva ha tenido entre sus grandes aciertos el haber dispensado un interés fundamental a los métodos pedagógicos. En oposición a la vieja enseñanza, que cen-

---

(93) Cfr. Larroyo, Francisco: La Lógica de las Ciencias. Editorial Porrúa, S. A. 17a. edición. México, 1969.

(94) Cfr. Palmade, Guy: Los Métodos en Pedagogía. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1964.

traba su interés en la materia, en los conocimientos, la nueva pedagogía, orientada por los esclarecimientos de la psicología experimental, dirigió su atención preferente al sujeto pedagógico por excelencia, al alumno, y se dedicó afanosamente a ensayar los métodos, las técnicas, que fueran más efectivas, para lograr los mejores resultados en el proceso del aprendizaje. En lo que ha transcurrido del siglo XX, esta "revolución copernicana" de la pedagogía, como la llamó Claparède, es el logro esencial que, en su origen de enfoque psicológico, reivindicaron Lay, Dewey, Claparède y Kerschensteiner, entre otros.

La escuela nueva ha sido calificada de escuela activa, porque el aprendizaje no es, para ella, la recepción pasiva de conocimientos, que van del maestro al estudiante, como en la época anterior, sino una actividad constante del alumno, que por sí mismo hace la fecunda experiencia de la adquisición de los conocimientos, bajo la guía y control del educador. La pedagogía tradicional se interesó y se interesa por el enseñar; es una pedagogía didáctica: es lo que hace el maestro. La pedagogía nueva se interesa por el aprender, por lo que hace el alumno; es una pedagogía activa, según la denominación utilizada por P. Bovet y que se ha extendido universalmente.

Múltiples han sido, desde principios de este siglo, los procedimientos, las técnicas, los métodos, incluso las formas de organización, que han ideado, ensayado y formulado los pedagogos, para que el aprendizaje sea verdadero, eficaz, como resultado de la observación, de la reflexión, de la experimentación y de la actividad personales del educando. Esta diversidad de procedimientos, los cuales en ocasiones no se ofrecen

como un todo coherente, integral y definitivo, ha conducido a discutir si algunos de ellos son o no verdaderos métodos; si son, otros, simples técnicas; y aun, tan sólo formas de organización. No creemos que una distinción de rigor lógico sea indispensable al respecto, sobre todo porque hay procedimientos pedagógicos nuevos que tienen mucho de formas de organización del trabajo escolar, y mucho de técnicas metódicas, siendo difícil precisar en dónde termina la organización y en dónde comienza el método. Los mismos pedagogos divergen sobre este particular.

Un gran innovador en este campo, como Celestino Freinet, nos previene sobre la flexibilidad necesaria en materia de metodología de la enseñanza: "Precisamente para facilitar la marcha de ese progreso hablamos, en nuestra pedagogía, de "Técnicas Freinet" y no de "Método Freinet". El método es un conjunto hecho completamente por su iniciador, que hay que tomar tal como es, y en el que sólo el autor tiene autoridad para modificar los datos. El método Montessori es un prototipo de ello. Actualmente sigue siendo lo que era en 1930 y por eso ha sido superado" (95).

En contraste con el desarrollo de los métodos pedagógicos aplicados en los grados inferiores de la escuela, hasta el nivel de la educación secundaria, la metodología de la enseñanza superior, principalmente la universitaria, no ha merecido la atención adecuada, por lo que ésta última ofrece un panorama poco alentador, tanto en la teoría como en la práctica. En consecuencia, la educación universitaria es, en gran parte, un reducto impenetrable de la vieja metodología, y hasta en

---

(95) Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, pág. 33. Siglo XXI Editores, S.A. México, 1969.

círculos universitarios se tiene la errónea idea de que los métodos activos no se adaptan a la enseñanza de nivel superior. Todo lo cual ha llevado a Francisco Larroyo a decir que "el aprendizaje activo, postulado hoy en todo tipo y grado de la enseñanza, ha llegado a planteles de alta docencia, como método didáctico, muy tardíamente. Aún hoy lucha contra la tradición" (96).

Sin duda que los métodos pedagógicos que se estiman apropiados para la infancia, no pueden ni deben ser trasladados a la universidad, debido al diferente desarrollo psicológico y mental del alumno en ésta, a más de otras razones obvias, pero la naturaleza superior de la educación universitaria no impide ni desaprueba la aplicación de los métodos activos de la enseñanza. Por el contrario, éstos no sólo son posibles, sino de indispensable uso en la universidad, para renovar un aprendizaje anquilosado y poco fructífero. Lo común a todos los niveles de la enseñanza serán ciertos principios básicos a que deben responder los métodos pedagógicos; lo distinto serán las formas y las orientaciones metodológicas especiales que exige cada nivel.

3.- Crítica de la metodología tradicional universitaria.- Aunque ya nos hemos referido a los métodos tradicionales de la enseñanza en nuestras Facultades de Derecho, parece útil enjuiciarlos de nuevo críticamente, por más que sus aspectos principales han sido objeto de elocuentes e insuperables reproches, pues resulta oportuna esta revisión como antesala de la enunciación y análisis de los métodos más reco-

---

(96) Pedagogía de la Enseñanza Superior, pág. 119. Editorial Porrúa, S. A. 2a. edición, México, 1964. Cuatro décadas atrás, decía Ortega y Gasset: "Hoy falta por completo, aunque parezca mentira, una pedagogía universitaria" (Op. cit.,

mendables, que nos proponemos formular en la Sección próxima.

El método tradicional de la enseñanza universitaria, que por desdicha impera todavía en la mayor parte de las Facultades, tiene en la exposición oral su recurso más frecuente (97). Hay quienes la llaman "método catedrático", o "clase magistral", o con otras denominaciones. Las indicadas se nos presentan como inexactas, por lo cual las deseamos. La forma acostumbrada de impartir la enseñanza jurídica es aún la de una mera exposición oral, poco elegante en su forma, poco estructurada, atiborrada de nociones y conceptos abstractos confusamente explicados, aburrida; es un monólogo tedioso. No se le puede llamar "método catedrático", propiamente, porque la expresión resulta muy altisonante, para la pobre realidad de su nivel intelectual, en la gran mayoría de los casos. Y la designación de "clase magistral" la reservamos para una determinada forma de enseñanza universitaria, que tiene superior categoría, como se verá oportunamente. Esa exposición oral que es la técnica usual de la enseñanza jurídica, se denomina en el habla universitaria corriente "dar la clase", desde la perspectiva del profesor, y "recibir la clase", desde el ángulo del alumno, con frases bien simplistas, acordes con su inválido contenido.

El "salón de clases" es el ambiente material adecuado para este tipo de enseñanza oral expositiva, pues allí se en-

---

(97) Con base en Informes parciales de diversas Facultades de Derecho latinoamericanas, la IV Conferencia de éstas (Montevideo, 1965) arribó a la conclusión de que "la gran mayoría de las Facultades informantes mantiene la conferencia magistral como método preponderante de trasmisión del conocimiento, unido en algunos casos a métodos de enseñanza práctica, sea mediante asignaturas especialmente dedicadas a ese objeto, sea utilizando combinadamente ambos métodos dentro de una misma asignatura".

cuentra el estrado del pupitre o mesa del profesor, y a nivel un tanto inferior, en oposición, las hileras de sillas, en número de 30, 60 y a veces hasta 80, para que los estudiantes se acomoden sentados para oír. Sólo el pizarrón, a espaldas del maestro, recuerda que la constante monotonía de la clase puede ser alterada mediante un cuadro o un apunte cualquiera. El alumno escucha a veces no tan pacientemente como el profesor lo desea, pero sí con gran pasividad, y por regla general su mente divaga siguiendo el curso de ideas muy alejadas de las que finge atender. Cuando excepcionales circunstancias lo requieren, se afana por tomar "apuntes" sobre lo explicado por el profesor y poco entendido por el alumno. En la certera frase de Nietzsche, "lo que el maestro piensa y hace, está separado de la percepción de los estudiantes por un abismo. Una boca que habla (profesor) con muchos oídos que escuchan y con la mitad de manos que escriben, éste es el mecanismo exterior de la universidad" (98).

El método de exposición oral, que persigue la transmisión de un conocimiento inerte, conduce a la memorización, que es una manera falseada de aprendizaje, por cuanto que el esfuerzo de fijación memorística no deja, al poco tiempo de cumplido, más que un mínimo de ideas fijas sobre lo memorizado. Todo el tiempo que invirtió el profesor en explicar la materia; y todo el esfuerzo desplegado por el alumno para memorizarla, vienen a parar en tiempo y esfuerzo baldíos, dilapidados, ya que tras unas pocas semanas el estudiante ha olvidado, en un noventa por ciento, lo que memorizó sin aprenderlo realmente.

---

(98) Citado por Adolfo BidartGelsi, en la ponencia Enseñanza del jurista y del abogado. Memoria de la III Conferencia de Facultades Jurídicas (Santiago, 1963), pág. 358.

El resultado final de esta metodología tradicionalista, al que ya nos hemos referido brevemente en páginas anteriores, es de sobra conocido. Con su título de Licenciado en Derecho a mano, el profesional honesto inicia entonces, como funcionario o como litigante, su verdadero aprendizaje jurídico. ;

A pesar de esta ineficacia absoluta de la clase expositiva, de la exposición oral, no pocos pedagogos aconsejan mantenerla, como método de enseñanza, pero complementándola con técnicas activas. Es la solución que han postulado las Conferencias de Facultades de Derecho, pues si en la primera de éstas (México, 1959) se consignó el principio metódico consistente en que "debe procurarse conciliar el sistema de conferencias magistrales con el de clases que posibiliten el diálogo del alumno con el profesor" (Punto 26, letra c, /de la Declaración de Principios), en la III Conferencia se reiteró textualmente este principio, agregando el esclarecimiento adicional siguiente: "Las materias deben ser enseñadas, estudiadas y aprendidas mediante el empleo combinado de la exposición magisterial, el método de pre-seminario y seminario y otras formas de pedagogía activa".

Algunos profesores siguen esta tendencia ecléctica. El Dr. Fernando Flores García, en su importante y documentada ponencia dirigida a la III Reunión Nacional de Facultades y Escuelas de Derecho de México (1969), propone "la transformación de la lección verbalista", y luego de referirse a varios procedimientos metódicos adecuados para tal fin, concluye: "Tenemos hasta aquí una exposición ordenada, sencilla, interesante, que capta la atención voluntaria del estudiante de las disciplinas del Derecho, que nos va permitiendo ofrecerle un instrumental infinitamente superior a la tradicional y ca-

duca "lección verbalista"; pero aún podemos agregarle otros ingredientes que mejoren la exposición, y ellos son el procedimiento erotemático, por el que prudentemente intercalamos interrogaciones (de erotema, pregunta) y formulamos un diálogo entre maestro y discípulo" (99).

Criterio análogo sustenta el profesor Avelino León Hurtado, de la Universidad de Chile: "Creemos que la estructura de nuestro Derecho, en la que prevalece el método deductivo, hace necesaria la exposición completa de algunas materias a fin de lograr que el alumno tenga una visión total de las instituciones fundamentales. Se justifica también el mantenimiento parcial de la clase magistral en cuanto usa la terminología jurídica y enseña a hablar. Es decir, hay materias que, en nuestro concepto, deben desarrollarse en clase magistral acompañadas de una enseñanza activa impartida por el mismo profesor y a través de los seminarios o institutos de investigación" (100).

La misma orientación es postulada por el profesor Abdón R. Valdés, de la Universidad Nacional de Arequipa: "Sin desterrar del todo la llamada "clase magistral", que constituye un método deficiente cuando se emplea de modo exclusivo, resulta provechosa si la dicta un profesor enterado y con condiciones didácticas y si se le combina con el diálogo frecuente al que se insta a los alumnos, durante la clase y después de ella, para aclarar conceptos y dilucidar dudas, procurando la intervención activa de los estudiantes a quienes se estimu-

---

(99) Técnica de la enseñanza del Derecho, pág. 22. Edición mecanográfica. Aquí Flores García se remite a F. Larroyo, en su Pedagogía de la Enseñanza Superior.

(100) Ponencia presentada a la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 195.

lará mediante adecuadas interrogaciones, para que piensen y reflexionen por sí mismos sobre los temas explicados y discutidos" (101).

Otros pedagogos adoptan una actitud de radical oposición a la clase expositiva, a la denominada "clase magistral o catedrática". Recordemos nuevamente a uno de sus más elocuentes impugnadores, a Piero Calamandrei, para quien "la lección catedrática debe ser abolida: tal es el Delenda Carthago necesario para que retorne la vida y el aire puro a las aulas universitarias" (102).

De igual modo categórico, Roberto Mac-Lean y Estenós afirma: "Hay que proscribir definitivamente esa enseñanza de tipo académico --monólogo en el pupitre y bostezo en el aula-- que establece distancias insalvables entre el maestro y el alumno, para buscar, antes bien, esos contactos humanos, verdaderos diálogos de vocaciones auténticas" (103).

Y Alberto Antonio Spota, con gran énfasis, considera que "la clase magistral, en la forma que hoy se dicta, no sirve absolutamente para nada, en lo que al alumnado se refiere"(104).

No obstante la coincidencia de todos los pedagogos sobre los vicios e imperfecciones innumerables de la metodología tradicional, representada clásicamente por la lección o clase expositiva; y a pesar de las propuestas para que se le erradique o transforme, la triste verdad es que la enseñanza jurí-

---

(101) Memoria de la III Conferencia, pág. 226.

(102) La Universidad de Mañana, pág. 29.

(103) La Crisis Universitaria en Hispano-América, pág. 225.

(104) Los cursos de promoción sin examen en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires. En Temas de Pedagogía Universitaria (Segunda Serie, 1959). Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

dica, en las Facultades de Derecho latinoamericanas, continúa bajo el predominio casi absoluto de la clase oral, expositiva, verbalista e inútil. No sólo razones económicas la mantienen, sino también la renuncia a la elevación pedagógica de la Facultad.

Si alguien nos hiciera la siguiente descripción: el maestro debe estar en una plataforma elevada, y, dominando a todos los alumnos con su mirada, no permitirles más que atender y mirarle. Debe infundirles la idea de que la boca del maestro es un manantial de donde brota una corriente de saber que fluye sobre ellos, y que siempre que vean el manantial abierto, deben poner su atención debajo de él como cisterna, sin dejar escapar nada..... tendríamos que convenir en que, con cierta ironía, no se ha descrito otra cosa que el método de enseñanza prevaleciente en nuestras universidades de hoy. Sin embargo, el dato de que el párrafo anterior es nada menos que un texto de Comenio, escrito en 1632 (Didáctica Magna) (105), nos probará sorprendentemente cuán anticuada es, en la actualidad, la metodología práctica de la enseñanza superior.

## Sección II: Perspectivas metodológicas fundamentales.

### 1.- Escrutinio sobre los métodos pedagógicos activos.-

Con la advertencia de que no estimamos necesario distinguir rigurosamente los métodos propiamente tales, de las técnicas metódicas y de las formas de organización que implican técnicas, estimamos procedente una dilucidación cuidadosa respecto

---

(105) Citado por Edward Randall Maguire, en la obra El Plan de los grupos de Estudio, pág. 7. Losada, S. A. Buenos Aires, 1967.

de los métodos pedagógicos, para determinar aquéllos que son susceptibles de aplicación en la enseñanza jurídica.

Si un determinado método pedagógico no es adecuado, en su totalidad, para la educación universitaria, algunas de sus técnicas bien pueden servir a una metodología eficaz de esta enseñanza, y por ello conviene aprovechar algunos procedimientos parciales, extraídos de métodos integrados por una amplia estructura.

Los métodos pedagógicos deben tener en cuenta una serie de factores, o condiciones, para que puedan ser empleados con la indispensable idoneidad. Entre los principales factores aludidos, tenemos: a) el fin de la enseñanza; b) la naturaleza de la asignatura; c) el educando. Sin que esta enumeración implique orden, prioridad o exhaustividad. Es obvio que para la capacitación de profesionales no deberían adoptarse los mismos métodos aconsejables para la capacitación de científicos o investigadores; que una materia de acentuado carácter histórico, como el Derecho Romano, exige métodos de enseñanza distintos a los que se usarían para aprender Derecho Procesal; que un método apto en un grupo selecto o reducido, bien podría fracasar si se aplica indiscriminadamente a grupos masivos.

Por otra parte, es evidente que no reina un consenso unánime en cuanto a la precisión de lo que debe entenderse por métodos activos. Ya citamos, en la Sección anterior, la recomendación un tanto tímida, formulada como conclusión en la I Conferencia de Facultades de Derecho (México, 1959), conforme al siguiente texto: "Debe procurarse conciliar el sistema de conferencias magisteriales con el de clases que posibiliten el diálogo del alumno con el profesor".

En la II Conferencia (Lima, 1961), ya se introdujo un apartado especial, entre los acuerdos definitivos, con el título de aprendizaje activo, redactado como sigue: "1.- Por exigencias de carácter didáctico y científico, las Facultades de Derecho deben aplicar en la enseñanza de las materias de su plan de estudios, un sistema de aprendizaje activo; 2.- Son instrumentos fundamentales del aprendizaje activo los preseminarios y seminarios, unidades pedagógicas que cumplen distintas y sucesivas etapas de un mismo proceso formativo". Esta recomendación no fue desarrollada y sólo se hizo referencia al seminario y al pre-seminario, como "instrumentos fundamentales del aprendizaje activo".

La III Conferencia (Santiago de Chile, 1963) fue menos categórica en favor de la enseñanza activa; pero más precisa en su eclecticismo que la primera. Los acuerdos pertinentes dicen: "d) Las materias deben ser enseñadas, estudiadas y aprendidas mediante el empleo combinado de la exposición magisterial, el método de preseminario y seminario y otras formas de pedagogía activa; e) Debe procurarse conciliar el sistema de conferencias magisteriales con el de clases que posibiliten el diálogo del alumno con el profesor, y f) Debe excluirse la repetición memorística de los textos legales y las doctrinas". Esas "otras formas de pedagogía activa" tampoco fueron enumeradas siquiera.

En la última Conferencia, o sea la IV (Montevideo, 1965), se recomendó brevemente "procurar el equilibrio entre la teoría y la práctica mediante el empleo de los métodos de pedagogía activa, junto a la clase magistral".

La pluralidad de métodos o procedimientos activos torna

difícil alcanzar un concepto global de la pedagogía activa. Su idea central ha sido precisada por Roger Cousinet en la siguiente definición: "Se llaman métodos activos los instrumentos de trabajo que se ponen en manos de los alumnos a fin de que puedan servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos, instrumentos de que se sirve el maestro para enseñar" (106).

Numerosos métodos y técnicas han sido desarrollados en el presente siglo, dentro de los criterios fundamentales de la escuela nueva o activa, tanto para el niño, como para el adolescente y el joven. Los métodos activos de más renombre se han aplicado a los niveles primario y secundario de la enseñanza. El método Montessori, de materiales y ejercicios adaptados a la edad del niño; el método Decroly, de los centros de interés y de lectura global; el Plan Dalton, de Helen Parkhurst, de aprendizaje individualizado y sujeto al progreso personal de cada alumno; el sistema Winnetka, de Carleton Washburne, para la autoeducación en asignaturas distribuidas en tarjetas o manuales, con textos y ejercicios graduados; el método de proyectos, sistematizado por Kilpatrick, Hosis, Chase, etc., mediante planes específicos para realizar determinadas obras, experiencias o propósitos; el método Cousinet, de trabajo libre por grupos o equipos; la técnica Freinet, de la imprenta en la escuela, y muchos otros métodos menos conocidos o menos originales, forman un complejo extenso de métodos y procedimientos activos para el aprendizaje, que la pedagogía jurídica debe inventariar con beneficio y particularización en la enseñanza del Derecho.

---

(106) Pequeña guía para la educación nueva. Artículo de Cousinet en su obra La Escuela Nueva, pág. 51. Editorial Luis Miracle, S. A. Barcelona. 1967.

A más de lo expresado en la Sección precedente, y en este acápite, cabe añadir, por ahora, con el Dr. Hugo Gatti, que "son cada vez más intensos los esfuerzos realizados en el ambiente universitario para introducir los métodos activos en la enseñanza del Derecho, tema que ha dado lugar a interesantísimos estudios monográficos"; y que "este método de enseñanza activa, tiene su exteriorización más completa en los llamados cursos intensivos en la doctrina argentina, y seminarios intensivos en la doctrina uruguaya" (107).

2.- Ensayos de nueva metodología.- Desde hace unos tres lustros, en varias universidades argentinas, y en la de Uruguay, se ha venido ensayando una metodología jurídica de tipo activo, experimento digno de ser analizado, pese a sus limitadas proyecciones. En uno y otro países suramericanos, las nuevas formas pedagógicas, que comenzaron a practicarse casi en los mismos años, presentan evidentes diferencias.

a) En Argentina.- Según refiere el Dr. Luciano F. Molinas (h), en la Universidad Nacional del Litoral, de la ciudad de Santa Fe, Argentina, los nuevos procedimientos para la enseñanza del Derecho se iniciaron durante el año de 1957, cuando el Dr. Domingo Buonocore, Delegado Interventor de dicha Universidad, plasmó la nueva forma didáctica en una Ordenanza de 1956 (108).

Simultáneamente, de acuerdo con información del profesor Alberto Antonio Spota, la Facultad de Derecho y Ciencias So-

(107) Metodología de la enseñanza del Derecho Civil. En Temas de Pedagogía Universitaria (Quinta Serie, 1964), págs. 166 y 168.

(108) Ponencia presentada a la III Conferencia de Facultades jurídicas. memoria respectiva, pág. 197.

ciales, de Buenos Aires, puso en marcha, mediante Resolución de 13 de agosto de 1956, el ensayo de creación de los nuevos "cursos intensivos", bajo la inspiración del Dr. Segundo V. Linares Quintana, titular de la cátedra de Derecho Constitucional, "el propugnador permanente y gran fomentador de esta experiencia pedagógica y docente", a decir de Spota (109).

En ambas Universidades, el objetivo central de estos cursos fue el de la eliminación de los conocidos exámenes finales, por lo que bien pronto recibieron el nombre de cursos de promoción sin examen, sustituyendo éste por la presentación de trabajos, por intervenciones orales en clases, por debates en torno a los temas del programa, etc.

Luego de llevarse a cabo la experiencia inicial en la Universidad de Buenos Aires (1956), se estimó conveniente ampliar reglamentariamente los cursos, lo que se hizo por medio de Resolución de lo. de abril de 1957, "atentos los satisfactorios resultados obtenidos durante el pasado curso lectivo que ha permitido recoger valiosas experiencias sobre dicho sistema". Una tercera reglamentación, indicativa de los progresos logrados, se aprobó el 19 de marzo de 1959 (110). En la actualidad, las normas sobre los cursos de promoción sin examen forman el Capítulo III, de la Resolución 10.134/67 (Reglamento General de la Universidad de Buenos Aires), o sea del año 1967, reformada respecto de tales cursos por las Resoluciones 10.596, 10.630 y 11.539.

De las Facultades de Derecho, los cursos de promoción sin examen se extendieron a otras Facultades argentinas. Se

---

(109) Ensayo citado. Véase Nota No. 99.

(110) Cfr. las Resoluciones mencionadas en Temas de Pedagogía Universitaria (Segunda Serie, 1959).

aplican en Tucumán, en Corrientes, en Córdoba, etc., siendo tan generalizados en la actualidad, que el profesor Jorge I. García, de la Universidad Nacional de Tucumán, se ha referido a "las experiencias que se vienen realizando en casi todas las Facultades de mi país, sobre cursos de promoción por concepto, sin examen" (111).

Como una de las preocupaciones centrales de las Conferencias de Facultades de Derecho latinoamericanas ha sido la de los problemas metodológicos de la enseñanza, algunos profesores argentinos estimaron oportuno presentar, en tales Congresos, como ejemplo de aplicación de la pedagogía activa, la experiencia exitosa de los cursos de promoción sin examen. Enrique Díaz Guijarro, profesor de la Universidad de Buenos Aires, formuló una ponencia, en la II Conferencia (Lima, 1961), en la que recomendaba la adopción de tales cursos. Dicha ponencia, según lo decidió el cónclave de Lima, fue remitida a las Facultades latinoamericanas, para que en la Conferencia subsiguiente expusieran sus puntos de vista sobre el particular, lo que dio origen a un conjunto voluminoso de estudios que fueron comunicados a la III Conferencia, los que aparecen publicados en la Memoria correspondiente. Aunque dichos Congresos no han aprobado ninguna recomendación específica sobre los cursos de promoción sin examen, el debate suscitado por la ponencia del profesor Díaz Guijarro ha sido fecundo, y ofreció la oportunidad para que se conociera, en escala continental, la experiencia metodológica argentina.

Ya hemos anotado que el propósito inicial de los profesos-

---

(111) Ponencia presentada a la III Conferencia. Memoria respectiva, pág. 186.

res argentinos fue el de sustituir los exámenes finales por un sistema de evaluación más flexible, racional y fructífero. Pero la misma organización de los cursos de promoción sin examen exigió, desde un comienzo, que se adoptaran nuevas técnicas de enseñanza jurídica. En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires, la Resolución inaugural de estos cursos (1956) decía: "se dictarán clases sobre la base de puntos señalados con anterioridad; se comprobará la lectura y comprensión de la bibliografía indicada, mediante diálogo entre profesores y alumnos y se analizarán trabajos preparados por éstos en la forma que el profesor titular considere conveniente". Aquí estaba el germen de una reforma metodológica que cobraría, como ocurrió al poco tiempo, una amplitud y un alcance mayores que los previstos originalmente.

De conformidad con la reglamentación vigente en la Universidad de Buenos Aires, de que ya hicimos mención, estos cursos sólo admiten 30 alumnos (en los primeros años, participaban 20 ó 25), que voluntariamente se inscriban, aunque la posibilidad de inscripción está reservada a estudiantes de más alto promedio, de mayor número de materias aprobadas y por sorteo (sólo diez plazas se asignan por este último medio). El profesor titular de cada materia es la autoridad competente para determinar los cursos que se desarrollarán conforme a este sistema, y el grupo de profesores correspondientes lo integran el titular, y los profesores asociados y adjuntos, "bajo la supervisión y responsabilidad directa del titular de la cátedra".

Se hace especial énfasis en la asistencia asidua a las clases, pues "los alumnos que faltaren a dos de las tres pri-

meras clases serán eliminados del curso", así como los que faltaren dos días en un mes. Se dan tres clases semanales, de hora y media de duración cada una.

"Los cursos se ceñirán al programa oficial de la materia. El alumno tendrá una participación activa en las clases. Los temas a desarrollar, deberán ser indicados con suficiente anticipación y asimismo, los textos a consultar por los alumnos, la bibliografía y documentación apropiada, para facilitar las explicaciones del profesor, el diálogo y la discusión ulterior".

"La enseñanza a impartirse por los profesores será complementada por la esencial función de orientar al alumno y guiarlo en el estudio de la materia, habituarlo a la exposición clara y ordenada, a razonar y argumentar con método acerca de los aspectos teóricos y prácticos de la materia".

"Los profesores a cargo del curso podrán utilizar los medios de comprobación que juzguen convenientes para constatar el grado de preparación de los alumnos y la calificación que merezcan".

Es necesario prevenir que estos cursos especiales, destinados a grupos reducidos de alumnos seleccionados, se ofrecen paralelamente a los cursos ordinarios y tradicionales, a los que asisten indiscriminada y masivamente los estudiantes, para aprobar las materias exigidas por el currículum. Los cursos de promoción sin examen versan sobre las mismas asignaturas del plan de estudios oficial.

Quien se interese por la forma práctica como los profesores argentinos ponen en ejecución estos cursos, puede recurrir a la serie editada a partir de 1959 por la Universidad

Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina, con el título general de Temas de Pedagogía Universitaria (son varios volúmenes), en que aparecen no pocos artículos descriptivos sobre la técnica argentina de los cursos de promoción sin examen.

En lo esencial, se trata de organizar el curso a base de temas fundamentales, "cuidadosamente seleccionados, de manera que sólo abarquen lo esencial de la materia a que se refieren" (112).

Los alumnos deben presentar trabajos escritos sobre algún tema, sobre la bibliografía o sobre cualquier punto señalado por el profesor. Además, participarán en los diálogos y debates, que forman el eje de las clases, pues generalmente éstas se inician con la exposición de un alumno sobre el tema previamente indicado, continúan con las intervenciones interrogativas, aditivas o críticas de los demás estudiantes, siguen con la síntesis y reflexiones del profesor, que puede hacer esta labor al promediar la clase y al final de la misma. Se persigue la "participación constante de los estudiantes, con un previo y riquísimo conocimiento de los criterios científicos, de los temas y problemas" (113). Como lo expresa abiertamente Samuel Blustein, "en los grupos que trabajan bajo este sistema no puede haber lugar para indolentes o rezagados, ya que la despreocupación o falta de interés por la labor en común se pone inmediatamente de manifiesto a través de lo insustancial de lo informado. Se está permanentemente frente a un tribunal examinador, formado por todos los componentes de la clase"(114).

---

(112) Samuel Blustein: Algunas ideas sobre cursos de promoción sin examen. En Temas de Pedagogía Universitaria (Tercera Serie, 1960). Pág. 158.

(113) Luciano F. Molinas (h): Cursos regulares y de promoción sin examen. En Temas de Pedagogía Universitaria (1964).

(114) Artículo citado, pág. 154.

Esta forma de enseñanza demanda, por otro lado, especiales condiciones en el profesor. "No podrá hacerse, sin conocimiento, práctica y experiencia; sin contar con personal eficiente y seleccionado, lo que requiere preparación especializada en lo teórico, técnico y aplicado" (115). La función profesoral, aquí, es la de guía, orientador, director de debates, supervisor atento e inteligente del desarrollo del curso; no la de expositor sempiterno. Y en lugar de exigir exámenes, ni siquiera encubiertos, habrá de evaluar constantemente, conforme al desarrollo de los trabajos y actividades de los alumnos.

El Dr. Enrique Fernández Gianotti, profesor de Derecho del Trabajo, en la Universidad de Buenos Aires, ha considerado que la Facultad de Derecho de esta última ha sido "vivificada por la implantación de los cursos de promoción sin examen. Pero es fundamental la formación del profesor, su vocación y aptitudes docentes. Una mala utilización de los modernos métodos --como sucede con cursos de promoción sin examen, convertidos en repetición de lecciones-- puede llevar a resultados negativos y contraproducentes" (116).

b) En Uruguay.-- El nuevo tipo de curso jurídico de entusiasta aceptación por parte de muchos profesores uruguayos, se conoce con el nombre de seminarios intensivos, si bien se trata, realmente, de una forma especial de docencia. "El pionero de los seminarios intensivos en la Facultad de Montevideo es el profesor Dr. José Sánchez Fontans --dice Adolfo Biddart Gelsi--, quien realiza una tesonera y denodada acción en

---

(115) Luciano F. Molinas (h): Artículo citado, pág. 264.

(116) Cfr. su nota crítica al libro de Jorge M. Angulo: La Universidad, su misión. Revista argentina La Ley, de 24 de marzo de 1966.

tal sentido, desde 1958 en adelante, produciéndose luego la actuación del Prof. Dr. Eduardo Jiménez de Aréchaga, y desde 1962, de los profesores Jorge Peirano Facio, Rodolfo Mezzera Alvarez, Ramón Valdés Costa, Oreste Araujo y el autor; en 1963, de los mismos y de los profesores J. A. Prunell, J. B. Carballa, etc." (117).

En un informe sobre los resultados del seminario intensivo de Derecho Procesal en 1962, el profesor J. C. Patrón ha resumido con gran exactitud este sistema: "El suscrito ha orientado la enseñanza en el seminario, de acuerdo con los siguientes principios: 1) Dictado íntegro del curso en todos sus aspectos; 2) Sistema de clase activa, dialogada. El profesor, como en la clase magistral, asume la responsabilidad de la enseñanza, desarrollando todo el curso, pero haciendo intervenir a todos los estudiantes en varias oportunidades en todas las clases; 3) La preparación de los alumnos se realiza con prescindencia total de "apuntes", sobre la base de textos generales para todo el curso y además, textos, artículos de revista y sentencias que se indican, para temas determinados; 4) Esas indicaciones concretas se realizan a veces a todos los alumnos; en otras ocasiones son diferentes para 4 ó 5 grupos determinados de alumnos; 5) El sistema llamado de seminario intensivo, tiene la conveniencia de posibilitar la obligación de participar en el desarrollo del curso, como ocurrió en este seminario cumplido íntegra y exitosamente por el 80% de los que lo iniciaron" (118).

---

(117) Enseñanza del jurista y del abogado. Memoria de la III Conferencia, pág. 357. También publicado con el nombre de Experiencia de enseñanza activa, en Temas de Pedagogía Universitaria (Sexta Serie, 1967), págs. 219 a 243.

(118) Citado por Bidart Gelsi, en su artículo Enseñanza del jurista y del abogado.

De su interesante y profunda experiencia en la enseñanza jurídica, ha dado testimonio importante el profesor José Sánchez Fontans, principalmente en el ensayo titulado El método activo en la enseñanza del Derecho, que varias revistas latinoamericanas han publicado repetidamente. Entendemos que el método del profesor Sánchez Fontans introduce una forma especial de exposición, que debe efectuar el maestro, al lado del trabajo concreto de los alumnos, más el debate colectivo. Tal vez podría denominarse este sistema con la expresión conocida de clase-seminario.

El programa del curso lo integra el profesor mediante la selección de una docena de temas fundamentales, cuyo conjunto ofrece un panorama esencial de la asignatura. El mismo Sánchez Fontans menciona, para un curso de Obligaciones, los siguientes temas básicos: 1) El negocio ilícito; 2) La estipulación para otro; 3) Representación e interposición en los actos jurídicos; 4) Pago de lo indebido; 5) La cesión del contrato; 6) El derecho de retención en materia contractual; 7) La exceptio non adimpleti contractus; 8) La exceptio en la jurisprudencia uruguaya; 9) El nexo causal en la responsabilidad civil; 10) El hecho de la víctima en la jurisprudencia uruguaya; 11) El daño moral; 12) El daño moral en la jurisprudencia uruguaya.

El curso se propone la explicación y la asimilación de un sistema de principios, y "el tema es casi un pretexto para el desarrollo de la clase en la cual importa más que el contenido, la forma; más que los datos y desarrollos concretos, la constante apelación a conceptos y principios genera-

les de la asignatura y a los ejemplos tomados de la realidad" (119). "Cada clase puede tomar como punto de partida indistintamente un concepto teórico, un texto legal, o un caso que plantea la realidad" (pág. 232). "El acierto pedagógico del profesor consistirá en la adecuada elección de los temas: que tengan interés general, valor formativo, y que exista sobre ellos bibliografía estimable" (pág. 234).

En el seminario uruguayo, el profesor todavía conserva un fuerte papel de expositor, pero con lo que Sánchez Fontans califica de "exposición de clase activa". "El método expositivo de la clase activa, aun cuando consista puramente en un monólogo del profesor, difiere radicalmente de la conferencia magisterial y del desarrollo sistemático de un manual didáctico o curso escrito" (pág. 231). "En cada clase efectuará recapitulaciones y referencias a temas ya tratados y al mismo tiempo anticipos de futuros desarrollos" (pág. 232). La técnica de la exposición activa la sintetiza el profesor Sánchez Fontans en los puntos siguientes: a) modo de encarar el tema; b) procedimientos de correlación y repetición; c) actitud constructiva e interrogativa; d) el método mayéutico; e) intervención activa del estudiante (ejercicios orales y escritos).

El trabajo complementario al de la clase activa, que el estudiante debe cumplir, tiene lugar en el seminario, si lo hay, o en la misma clase. Al fin del trimestre, cada alumno presenta tres cortos trabajos, de un máximo de cinco páginas,

---

(119) Artículo mencionado de Sánchez Fontans. Reproducido en el Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Panamá, No. VI (1963-1965); el mismo artículo de referencia fue publicado en la Revista de la Facultad de Derecho de Caracas, No. 18, 1959, y en Temas de Pedagogía Universitaria (Segunda Serie, 1959). Las indicaciones de páginas que utilizamos se refieren a la publicación de la Universidad de Panamá.

sobre: 1) una recensión bibliográfica sobre un libro o artículo doctrinal; 2) exposición y comentario crítico de una sentencia; 3) exégesis de una disposición legal con referencia a sus fuentes históricas y al Derecho comparado. "El estudiante está advertido desde el comienzo del curso de que debe dirigir su tarea en dos sentidos: adquirir sólo nociones elementales, pero sólidamente asimiladas, en toda la extensión de la asignatura y preparar intensamente determinados temas" (pág.233).

Hay una modalidad a que el profesor Sánchez Fontans adjudica gran importancia. Conforme a su criterio, el curso debe conducirse como una "comunidad de trabajo"; y a este efecto, recomienda: "el método activo, para ser plenamente eficaz, debe complementarse con el espíritu comunitario, que consiste en una actitud de cooperación fundada en el concepto de que la tarea docente es actividad común del profesor y del estudiante, de tal modo que logre coordinarse eficazmente el trabajo individual de cada estudiante con el trabajo colectivo, que encuentra su expresión en la clase y en el seminario" (pág. 230).

En cuanto a las formas de evaluación, se combinan las pruebas orales y escritas; los exámenes parciales y el examen final. El alumno es calificado no sólo por el mérito de sus trabajos escritos, durante todo el curso, sino también por su esfuerzo, por su dedicación, por su "escolaridad". Los mismos alumnos participan en la corrección y evaluación de sus trabajos, ejercicios y pruebas. El examen final, desprovisto de todo propósito de memorización mecánica, se compone de una disertación oral sobre tema especializado, con unas tres preguntas

sobre dicho tema; de una o dos preguntas sobre los temas generales del programa (explicación de un instituto, un comentario sobre texto legal, dogmática jurídica, etc.); de la solución escrita de un caso práctico. "En la preparación del caso práctico y de la disertación oral el estudiante dispondrá de tiempo suficiente para reflexionar y ordenar su exposición. Nada impide que se le permita consultar, además del Código, sus notas o resúmenes personales, a fin de desarraigar la técnica memorística" (pág. 234).

En ponencia dirigida a la III Conferencia de Facultades jurídicas (Santiago, 1963), sobre el régimen de promoción, el profesor Sánchez Fontans reitera que "el examen final no debe suprimirse porque exige al estudiante que adquiriera una visión de conjunto de la asignatura, pero deberá depurársele de exigencias memorísticas y disminuir su gravitación como elemento decisivo para juzgar sobre la promoción" (120).

Interesa mucho destacar los propósitos que este método de enseñanza jurídica tiende a lograr, en opinión del profesor Sánchez Fontans, según la consigna en el escrito que tan extensamente hemos citado: "El trabajo individual del estudiante merece la calificación de "activo" cuando no se orienta a recoger y retener datos, sino al ejercicio de las operaciones de reflexión, valoración, análisis y síntesis, estimulando su propia reacción personal" (pág. 230). "Mediante el estudio intensivo de algunos temas y la participación activa en los ejercicios orales y escritos, los estudiantes llegaron fácilmente a adquirir el dominio general de los principios de toda la asignatura y un conveniente nivel de formación jurídica" (pág. 236).

c) Breve contraste de los métodos uruguayo y argentino.- Hemos considerado útil dispensarle una atención detenida a los métodos de renovación en la enseñanza del Derecho que se han llevado a la práctica últimamente en Uruguay y Argentina, como ejemplos concretos de la aspiración reformista a que tan enfáticamente se refieren muchos profesores de disciplinas jurídicas. Ambas experiencias coinciden en algunos aspectos, pero difieren en otros.

Los nuevos cursos se imparten a grupos reducidos, con un máximo de 30 alumnos. La orientación del aprendizaje es eminentemente activa, puesto que se exige un trabajo y una participación constantes del alumno, como instrumentos para su dominio de la asignatura y el desarrollo de sus capacidades y aptitudes profesionales. Por razones económicas, y porque demandan un profesorado de mayor dedicación y de superiores calidades, los nuevos cursos no se han extendido considerablemente.

La función del profesor es mucho más expositiva en el sistema uruguayo, que en el argentino, diferencia importante, sin duda alguna. También divergen mucho las formas de evaluación, pues en tanto un objeto básico del método argentino ha sido el de abolir los exámenes finales, en la técnica uruguaya se recomienda mantener el examen final, aunque atemperado a procedimientos más flexibles que los tradicionales.

3.- Métodos y procedimientos en la enseñanza jurídica.- En este acápite describiremos aspectos salientes de una serie de técnicas didácticas, susceptibles de aplicación preferente, a nuestro juicio, en la enseñanza jurídica. El orden de su enunciación no significa que les atribuyamos mayor im-

portancia a unas que a las demás. En el próximo aparte de esta misma Sección, formularemos algunas observaciones generales, de conjunto, sobre los métodos aquí descritos separadamente.

A.- La clase magistral.— Tomando en cuenta que la carrera de Licenciado en Derecho se cursa, normalmente, en un lapso de cinco años, la clase magistral, según su método europeo, puede rendir frutos satisfactorios en los dos años últimos de la Licenciatura. En este nivel, los alumnos ya disponen de una base apreciable de conocimientos jurídicos, lo que les permite escuchar, con indudable utilidad, esa "conferencia pública, realizada por eminentes y excepcionales profesores", como define Francisco Larroyo la clase magistral (121).

El propósito de organizar uno o dos cursos para estudiantes de los últimos años de la carrera, a base de la clase magistral, no consiste en resolver el problema de la plétora estudiantil, que es menos agudo en los grupos avanzados. Lo que se persigue es aprovechar de modo orgánico la presencia de profesores nacionales o extranjeros, de acrisolado prestigio intelectual, para que a través de una o dos conferencias semanales, por espacio de algunos meses, expliquen concepciones ori-

---

(121) Pedagogía de la Enseñanza Superior, pág. 282.

ginales, o problemas fundamentales, o nuevas orientaciones, de una determinada asignatura.

A cada clase magistral, o conferencia, deben seguir, en clases ordinarias, las ampliaciones, discusiones y esclarecimientos adecuados, por parte de los profesores de la materia, que directa y específicamente se harán cargo de los grupos de alumnos asistentes. Serán una especie de "adjuntos", que seguirán la conferencia magistral, y que, enterados de los planteamientos respectivos, orientarán a los estudiantes en la captación del mensaje transmitido por el catedrático principal, y completarán el curso, guiando a los estudiantes a través del aprendizaje de lo que se estime fundamental para aprobar la materia o asignatura.

Este tipo de curso a base de conferencia magistral y clases complementarias, debidamente institucionalizado, puede llenar varias finalidades importantes: 1) ofrece a los profesores excepcionales y prestigiosos la oportunidad de sustraerse a rutinas expositivas, mediante el análisis de aspectos profundos de la asignatura; es decir, una ocasión para formular aportes de gran densidad científica; 2) brinda a los estudiantes un curso de alto nivel académico, alejado de las prácticas usuales, para suscitar en ellos una seria inquietud intelectual por aspectos esenciales de la materia, nunca tratados en las clases ordinarias, casi siempre elementales e informativas; 3) permite a los profesores "adjuntos" entrar en relación directa con destacados maestros, para cimentar progresivamente su dominio de la asignatura y su excelencia docente; 4) hace de ocasión propicia para que profesionales o funcionarios, ya graduados en la Facultad, actualicen y eleven sus

conocimientos jurídicos, asistiendo al curso de conferencia magistral, con o sin formalidades, según se puede reglamentar.

Gran cautela debe tenerse, en evitar la degeneración de estos cursos magistrales, porque si los regentan profesores que de verdad no son "eminentes y excepcionales", o si se desenvuelven sobre contenidos de dudosa altura intelectual y científica, entonces se transformarán en la manida clase verbalista, informativa y hasta elemental, lo que ahora existe de sobra en la Facultad. Degeneración semejante censura en Francia el sociólogo Raymond Aron, en los siguientes términos inequívocos; "El método de las clases magistrales (que está de acuerdo con las pruebas de retórica impuestas a los candidatos a las agregaciones) ocupa aún demasiado lugar en la enseñanza de las facultades. No hablemos ya de las clases, que los profesores van repitiendo varios años seguidos, sin modificación o casi, y que, multicopiadas, están a disposición de los estudiantes desde principios de curso. Incluso las clases originales son a menudo imperfectos compromisos entre la enseñanza para uso de principiantes y la exposición de investigaciones en clase, compromisos que se han hecho inevitables no sólo por el número de estudiantes sino por la falta de distinción entre los dos primeros ciclos de las facultades y el tercero. Este último, si no estuviera absorbido por la reválida superior que se ha dado en bautizar con el nombre de "agregación", constituiría el foco de la cultura superior y de la ciencia" (122).

(122) Algunos problemas de las universidades francesas, pág. 134. En la compilación La Universidad en Transformación. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, 1966.

Es bueno advertir que las clases de los profesores "adjuntos", que llevan el control estricto de la enseñanza formal de la asignatura, no deben impartirse de modo tradicional, porque de esta manera la influencia benéfica de la conferencia magistral se reduce a su mínima expresión. Los profesores a quienes nos referimos como "adjuntos" deberían ser los que desempeñan normalmente la cátedra, y suponemos que su enseñanza habrá dejado de ser tradicionalista, anticuada, meramente expositiva.

B.- El método de casos.- Todos sabemos que el case method o case system alcanzó la categoría de método de enseñanza jurídica a partir de fines del siglo XIX, gracias a las innovaciones de Christopher Columbus Langdell, profesor de la Universidad de Harvard desde 1870. El ordenamiento jurídico norteamericano, en que buena parte del Derecho es de tipo consuetudinario, y en que la jurisprudencia es una de las fuentes principales de creación de la norma jurídica (stare decisis), constituye un sistema muy propicio para que se le enseñe y aprenda a base del estudio y comentario de los precedentes judiciales, en vez de hacerlo sobre la base de conocimientos generales, teorías abstractas o disposiciones de la ley. Y sobre todo, para los fines de una enseñanza marcadamente profesional, el case method resultaba insustituible. La metodología de Langdell se extendió por todos los Estados Unidos y por los países de common-law, pero la enseñanza inglesa le ha sido hostil.

El case method norteamericano se desarrolla utilizando una decisión judicial, como objeto de la clase; luego de la exposición introductoria del profesor, éste interroga a los alumnos sobre los hechos, los argumentos, los problemas y las

soluciones que emergen de la sentencia estudiada previamente por los alumnos, y que éstos encuentran en el casebook, o compilación de sentencias, género de literatura jurídica introducido por Langdell. Para éste, el case method era estrictamente una técnica de enseñanza. Para sus discípulos, al terminar el siglo pasado, el método de Langdell más bien contribuía a capacitar al alumno en su forma de razonamiento. En la actualidad, el método se presenta como un medio ideal para la cooperación de estudiantes y profesor en el estudio y solución de un problema jurídico fundamental. En otras palabras, el case method ha experimentado una evolución, y desde 1930 se le complementa con el llamado problem method, en cuya virtud el profesor expone un caso, un problema, como lo haría un cliente, a fin de que el estudiante se ejercite en alcanzar por sí mismo las soluciones. Por ser una técnica muy difundida en los Estados Unidos de Norteamérica, este método es usado para la enseñanza en cursos numerosos (hasta 200 alumnos) o en clases pequeñas (10 ó 15 alumnos). En la práctica de la enseñanza, se le ha agregado la denominada moot court, o simulacro de juicio, organizado bajo la dirección de un profesor, con la colaboración de estudiantes que hacen diferentes papeles como jueces, jurados, testigos, abogados, etc., para ejercitarlos en la abogacía.

El "método de casos" no ha estado exento de importantes críticas. André y Zuzanne Tunc las resumen del modo siguiente: "El método empleado es incuestionablemente lento y pesado. Algunos lo estiman muy formativo y, a veces, olvidando el ejemplo de Inglaterra, declaran que es el único apto para la enseñanza de un Derecho esencialmente judicial. Otros dudan de su efica-

cia y se preguntan si, en realidad, no estrellan el Derecho en la cabeza de los estudiantes, al no exponerles más que casos concretos en donde los principios aparecen en conflicto, sin haberlos formado antes en esos mismos principios, ni haberles proporcionado un panorama del Derecho --aunque sea superficial--, sintético y relativamente digno de confianza. Casi todos están de acuerdo en reconocer que si bien estimula el interés de los estudiantes durante su primer año de estudios, pierde en seguida esta ventaja. Personalmente, nos parece que el método da excelentes resultados cuando es aplicado por profesores excelentes a estudiantes de valor excepcional, pero que, por término medio, produce resultados inferiores al método francés de enseñanza magistral" (123).

La esencia del "método de casos" ha traspasado el terreno de la enseñanza jurídica, así como las fronteras de los países del common-law. El "caso" da origen a un debate formativo, aproximando mucho al estudiante a la realidad social en que deberá actuar, por lo que se tiene este método como un ejemplo de enseñanza activa, a causa de que bajo la hábil dirección del profesor se desarrolla una discusión en la que intervienen los alumnos, tomando como referencia el "caso" previamente seleccionado y debidamente estructurado. Un objeto de aprendizaje como lo es la formación personal de capacidades de mando, tan alejado del campo del Derecho, se ha prestado, en Francia, para la aplicación del "método de casos", en la enseñanza militar (Section d'Etudes et de Recherches de l'Armée de Terre), durante las últimas décadas (124).

(123) El Derecho de los Estados Unidos de América, pág. 449. Instituto de Derecho Comparado. UNAM. México, 1957.

(124) Cfr. Arbousse-Bastide, R.: La Méthode des Cas et La Formation au Commandement. Dunod. París, 1963.

En los cursos de Derecho Procesal, de Práctica Forense y de Clínica Procesal, la técnica pedagógica del "caso" es utilizada con provecho innegable, porque coloca al estudiante en contacto con problemas de aristas reales, que le ejercitan en la solución de situaciones análogas a las que encontrará, el futuro profesional. Y a este propósito, es adecuado advertir que no todas las asignaturas jurídicas ofrecen un objeto de aprendizaje susceptible de desarrollarse con el "método de casos", ni toda la extensión de una materia se presta para su aplicación.

El "método de casos", en la enseñanza jurídica, exige una rigurosa selección de los denominados "casos", ya que no se trata de presentar al estudiante simples situaciones problemáticas, sino de encauzarlo para que haga el aprendizaje de una norma, de un principio, de un tema, de una parte de la materia, por medio de una situación auténtica (el "caso"), en cuyo estudio, debate y proyectos de solución alcance el aprendizaje propuesto. El "caso" puede encontrarse en una sentencia, en un expediente, en un informe de funcionario judicial o de un abogado; y a veces hasta en un periódico. No es recomendable que el "caso" provenga de la imaginación o fantasía del profesor, ya que ello le restaría autenticidad a la situación planteada, y tal autenticidad o realidad es un ingrediente importante en cuanto al interés y entusiasmo de los estudiantes, quienes se sentirán más estimulados ante un caso real, verdadero. Sin desconocer que todavía el alumno, frente al "caso", está fuera de la realidad jurídico-social; es un espectador de ella; desventaja insuperable, puesto que esa realidad sólo podrá experimentarla cuando actúe inmerso en la misma, como

profesional del Derecho.

Es aconsejable que en las condiciones necesarias, el "caso" sea depurado de sus elementos accesorios o inútiles, sin afectar su carácter de caso real. Una sentencia, por ejemplo, puede contener aspectos diversos, y aun algunos que no se refirieran al problema central, por lo que todo su texto no resulta aprovechable para el "caso". Otras veces, determinados factores importantes de un "caso" pueden encontrarse en el expediente, porque la sentencia los ha silenciado. Estas circunstancias indican que el "caso" puede ameritar una elaboración escrita por parte del profesor, con el fin de concretarlo a su objetivo esencial, pero insistimos en que esa "depuración" ha de ser excepcional, para sortear el riesgo de transformar el "caso" en una situación imaginaria.

El texto del "caso" ha de ser breve; dos páginas como máximo. Sus datos deben estar consignados con toda precisión. La terminología ha de ser la apropiada, sin ser demasiado técnica. Puede llevar un título sugestivo o comprensivo de la situación. El relato de las circunstancias debe ser completo, para que no falten ni sobren elementos necesarios. Es indispensable que una o varias preguntas finalicen el texto del "caso", para centrar los objetivos del aprendizaje. Algunas veces, el texto puede llevar documentos anexos, como disposiciones de una ley, etc., o contener indicaciones bibliográficas o referencias análogas, que convenga tener en cuenta.

El "método de casos" se presta para una participación colectiva de los estudiantes, y por regla general se usa con tal fin, mediante un debate organizado del "caso". Esta discusión requiere una dirección muy inteligente y hábil, de parte del

profesor. Evitar las desviaciones del debate; mantener la discusión sobre el o los problemas concretos; propiciar el desarrollo progresivo de la discusión; obtener la participación de todos los alumnos; dirigir el debate hacia las conclusiones que vayan resultado, ya provisionales, ya finales, son metas muy difíciles de lograr, y para las cuales es preferible que el profesor tenga el necesario entrenamiento en la dirección de debates. Numerosas situaciones imprevistas, que requieren gran habilidad, incluso hasta incidentes críticos, suelen presentarse en un debate. Una conducción adecuada, ayuda mucho a evitar estos escollos, que son más frecuentes de lo que puede calcularse. Sin embargo, una de las reglas de la dirección eficaz de un debate aconseja la menor cantidad de intervenciones por parte del profesor, pues de otro modo éste dificulta la indispensable participación de los estudiantes, y la clase se convierte, otra vez, en el tradicional monólogo profesoral.

Autenticidad del caso; texto preciso del mismo; dirección apropiada del debate; discusión fructífera, son los datos fundamentales para la enseñanza jurídica por el "método de casos". Sin olvidar que el "caso", o una serie de "casos", deben servir al objetivo del aprendizaje jurídico: una norma, un principio, un tema fundamentales, y la necesaria capacitación del alumno en la exposición, integración de argumentos, refutación de opiniones erradas, entrenamiento profesional, y logro de soluciones correctas.

C.- El método de trabajo en equipos.- Gran acogida ha tenido, sobre todo en la escuela primaria, la técnica pedagógica del trabajo en equipos, ideada y perfeccionada por Roger Cousinet, entre 1920 y 1940. Las ideas iniciales de este pedagogo

francés se dirigieron a sustituir la clase impuesta, con tema programado o prefijado, para ser escuchada por todos los alumnos, por una clase activa, de aprendizaje mediante trabajo, en que los estudiantes se dividen en grupos y cumplen por su propia cuenta, en plena libertad, las tareas escogidas por ellos entre las actividades propuestas por el maestro. Como dijo Cousinet, "los grupos eligen no sólo su trabajo sino el orden en que van a ejecutarlo, o, más exactamente, ese orden se establece naturalmente, a medida que se desarrolla el trabajo. En esto también, el maestro no tiene más que seguir el trabajo de sus alumnos, que ayudarlos cuando se lo piden, que ser para ellos un buen colaborador" (125).

La experiencia pedagógica en muchos países ha hecho posible el perfeccionamiento técnico del método Cousinet. Se han ensayado variadas formas de aplicación. Y aunque a veces se designa este método, o algunas de sus manifestaciones, con diversos nombres, como los de "trabajo en grupos", "método cooperativo", "clase comunitaria", etc., la designación que se ha impuesto es la de método de trabajo en equipos, que sin unilateralidad y sin demasiada imprecisión, suministra una idea clara y básica, aunque sintética, de lo que es, como técnica pedagógica, el método a que nos referimos ahora.

Veamos ordenadamente sus aspectos característicos, siempre a condición de estimarlos aplicables a la enseñanza jurídica.

1.- Generalidades.— La pedagogía moderna ha caracterizado con toda precisión lo que debe entenderse por método de trabajo en equipos. Si bien su denominación más extendida es la que

---

(125) Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos, pág. 54.  
Editorial Losada, S. A. Buenos Aires, 1969.

acabamos de usar, también se emplea con frecuencia la de estudio en equipo, ya que se trata de un método de aprendizaje, y en cierta forma, de estudio; pero como se requiere enfatizar su aspecto activo, es más empleada la expresión trabajo en equipo. Este método se distingue por su planeamiento y por su racionalidad; organiza a los alumnos en un equipo o en varios; motiva o explica la actividad que se espera de éstos; señala fines específicos, concretos, que deben lograrse; planea totalmente la tarea escolar respectiva (126).

La forma de trabajo puede ser de tres clases: libre, orientado y dirigido, siendo la planeación general del trabajo y la intervención del profesor más estrictas en el equipo dirigido, menores en el equipo orientado, y mucho más flexibles en el equipo libre.

El método de trabajo en equipo presenta, además, tres formas: a) investigación; b) creación (de tipo artístico); c) interpretación. Es decir, que en cada una de estas formas se persigue un tipo de aprendizaje distinto.

En la primera (investigación), se busca que los estudiantes se entrenen en todo el proceso de la investigación científica, realizando experimentos que les darán oportunidad de aprender el uso de instrumentos de laboratorio, hacer la experiencia de las etapas por las cuales atraviesa el investigador, compenetrarse de la acumulación de datos y su importancia, colaborar con todo el equipo en la investigación propuesta, alcanzar la demostración de leyes científicas, etc.

Cuando el trabajo en equipo se propone la creación artís-

---

(126) Cfr. Crespo, Osvaldo Víctor: Trabajos de equipos en la escuela secundaria. Ediciones Troquel. Buenos Aires, 1969.

tica, se trata de que los alumnos, mediante el trabajo organizado y cooperativo, comprendan "los procedimientos para lograr expresarse artísticamente, por medio de una educación estética positiva e interesada" (127). No se pretende convertir al alumno en un artista, sino que llegue a dominar los conocimientos teóricos más importantes y los procedimientos técnicos fundamentales, de la creación artística.

El trabajo de interpretación en equipo se dedica a ejercitar las capacidades de interpretación y a llevar ésta a cabo en conjunto, respecto a determinados contenidos (histórico, literario, social, científico, etc.). Se alcanzan deducciones, se aplica el significado del objeto de estudio, se hace uso de criterios de análisis, para aprender a emplear los recursos de interpretación y los caminos que conducen a resultados interpretativos legítimos.

Ninguna de estas formas de trabajo en equipo debe llevarse a la práctica sin un planeamiento integral de cualquiera de ellas, que pase por las etapas de preparación del contenido y de los alumnos, de desarrollo o acción en el equipo, de evaluación permanente de las tareas cumplidas. Estas etapas constituyen algo fundamental; y las enumeramos brevemente, aunque cada una se desenvuelve en elementos, explicaciones, procedimientos y actividades que sería largo describir, y que no son iguales para los tres tipos de aprendizaje.

El número de integrantes de los equipos es reducido, variando su cantidad, según se emplee el método en la escuela secundaria (unos ocho o diez alumnos, por equipo), o en la universidad (hasta veinte, según la clase de aprendizaje). Es

---

(127) Crespo, Osvaldo Víctor: Op. cit., pág. 64.

indispensable que el equipo se forme con base en una selección cuidadosa de los alumnos, que tenga en cuenta su madurez, sus capacidades, los fines que se proponga el trabajo en equipo y los temas que informen su contenido.

Nunca debe perderse de vista que en todas las formas de trabajo en equipo es esencialísima la cooperación de todos sus integrantes, la actividad de conjunto, o sea la técnica cooperativa; y tampoco se dejará de tener en consideración que el objetivo esencial consiste en el aprendizaje efectivo; que este método es más formativo que informativo; atiende más a la formación que a la cantidad de materia aprendida. La preocupación por llenar todo el programa es aquí inútil.

2.- Función del profesor.— Mucho puede y debe decirse sobre las diversas vertientes que presenta el papel del maestro o profesor, en el método de trabajo en equipos, a tal punto que hay extensas monografías consagradas a este método. Por razones ya explicadas, nos limitamos a sintetizar los aspectos esenciales de tal función.

No obstante que es común la prédica de que en los métodos activos el centro del proceso pedagógico lo constituye el alumno y no el profesor o maestro, tal afirmación tiene su ámbito propio en el momento de la acción respectiva, porque en la fase de planeamiento y preparación, sobre todo del trabajo en equipo, tales cometidos deben ser satisfechos de manera muy meticulosa por el profesor. Ya dijimos, y reiteramos ahora, que ninguna forma de trabajo en equipo debe llevarse a cabo sin un planeamiento integral. En la labor de selección de los alumnos; de escogimiento de temas o tareas y su gradación; de elaboración de los procedimientos por los que se guiará el e-

quipo; de explicación previa a los alumnos sobre el trabajo que se va a realizar y las normas de conducta y cooperación que deben observar; de las técnicas de evaluación que se pondrán en práctica; el profesor planea totalmente la actividad proyectada.

Cuando se inicia ya el curso del trabajo, y a todo lo largo de éste, el profesor cumple el papel de guía, de orientador, respecto del equipo como tal, y de los alumnos individualmente considerados. Es responsable de que llegue a crearse lo más rápidamente posible un ambiente de cooperación, de interés, de actitud favorable al trabajo, y mantener ese ambiente, resolviendo en forma adecuada todas las dificultades (sobre todo de inter-relaciones y de reacciones individuales) que se presenten. Como recomienda Osvaldo Víctor Crespo, "el profesor tratará de orientar las fases del debate mediante oportunas intervenciones cuando éste adquiera un tono emocional elevado y pueda afectar la susceptibilidad de algún integrante" (128).

En el caso de que se adviertan errores o desviaciones en el trabajo del grupo, el profesor ha de sortearlos, no con imposiciones u órdenes, sino con insinuaciones, preguntas y planteamientos tendientes a que los problemas negativos que comienzan a tomar cuerpo sean captados por el equipo, o por alumnos aislados, y se produzca su rectificación oportuna. El profesor nada impone; todo lo sugiere sin dar soluciones específicas, pues no debe sustituirse a los alumnos o al equipo.

En esencia, el profesor actúa en todo momento con un tacto muy especial; con habilidad extrema, con dominio de la téc-

nica grupal, cuidando de que los alumnos vean en él a un guía, al principio, y despues un miembro más del equipo, que sólo tiene necesidad de participar en casos indispensables, debido a su mayor conocimiento y mejores experiencias. Es cierto que cuando no se trata de un equipo con él que se trabaja a base de orientación, sino con un equipo dirigido o con un equipo libre, la actitud general del maestro es distinta en cada caso. Pero en la universidad, y especialmente en la Facultad de Derecho, no es corriente que se trabaje con equipos dirigidos (con disciplina de trabajo impuesta), o con equipos libres (los que actúan con independencia y en que el profesor sólo toma parte en las explicaciones preliminares y en papel de mere observador durante todo el trabajo).

3.- Evaluación del trabajo.— Una parte importante del plan que se sigue con el método de trabajo en equipo es la relativa a la evaluación racional y constante del trabajo. En los ensayos de aplicación de este método, que se realizan en la escuela secundaria, se organiza un grupo de control, que no forma parte del equipo, pero que se encuentra presente en todas las sesiones de trabajo, a fin de evaluar los diversos aspectos (individuales y colectivos) del mismo.

El maestro o profesor sigue muy de cerca las evaluaciones que hace el grupo de control día a día, con ficheros especiales y anotaciones de variada índole, lo que le ayuda enormemente en la conducción del equipo, pues la evaluación le suministra una base objetiva y orgánica para apreciar la marcha del trabajo. Una evaluación constante y correcta permite prevenir el inicio de problemas que, sin intervención oportuna, se agravan y pueden poner en peligro los resultados positivos

que se trata de lograr.

Para el empleo de este método en la Facultad de Derecho, la evaluación puede quedar en mano de uno o dos adjuntos o auxiliares de la cátedra, bajo la dirección del profesor. A propósito de la técnica de evaluación que es necesaria en todo trabajo en equipo, conviene llamar la atención hacia el hecho capital de que cada unidad de trabajo cumplida, debe aprovecharse para que el profesor perfeccione progresivamente la práctica de este método.

D.- Pre-seminarios y seminarios.— En páginas anteriores indicamos que la II Conferencia de Facultades de Derecho (Lima, 1961) consideró los seminarios y pre-seminarios como "instrumentos fundamentales del aprendizaje activo".

El pre-seminario, en el primer o segundo años de la carrera, tiene por finalidad principal la de iniciar al estudiante, según la forma elemental que su preparación secundaria recomienda, en el manejo gradual de las herramientas técnicas que le exigirá el estudio del Derecho; uso de libros de texto, de leyes y códigos, de jurisprudencia; determinación de fuentes de información (bibliotecas, hemerotecas, archivos, etc.); nociones de clasificación bibliográfica; sistematización de la bibliografía (selección, ordenación y análisis); fichas y ficheros; índices onomásticos, de materia, etc.; datos de la cita bibliográfica; resúmenes o extractos de artículos de revistas, sentencias, etc., al nivel adecuado; preparación de unos cuantos trabajos muy breves, para ejercitar al estudiante en el manejo de las técnicas enunciadas, etc.

Pero no se crea que el objetivo del pre-seminario es ú-

nicamente instrumental. Al lado del aspecto técnico, es necesario que el estudiante adquiriera una actitud mental favorable a la investigación científica, probidad intelectual, disciplina y hábito de estudio, a fin de irlo ganando para las altas faenas del pensamiento y de la ciencia.

No existe acuerdo sobre las funciones del seminario en general, y en las Facultades de Derecho, en particular. Es común llamar seminario a la reunión de participantes en un debate de cierto tiempo de duración, para discutir sus respectivos puntos de vista sobre un problema determinado, y llegar a conclusiones. En las Facultades universitarias, en ocasiones el seminario se desarrolla paralelamente a las cátedras, para ofrecer aspectos prácticos de una asignatura. También se le ha dedicado, con bastante frecuencia, a entrenar profesionalmente a los estudiantes, en plan de práctica forense. En algunas Facultades, el seminario se limita a cumplir el objetivo reglamentario de suministrar al estudiante la oportunidad de satisfacer los requisitos académico-administrativos de su tesis profesional (preliminares, redacción y aprobación). En otras, se contagia del verbalismo de la clase oral; o guarda independencia formal del resto de la enseñanza. En definitiva, el seminario ha venido a formar parte, la mayoría de las veces, de las rutinas que han fosilizado la Facultad de Derecho, y para que adquiriera la eficacia de técnica metodológica activa, será necesario organizarlo y llevarlo a la práctica de manera renovada.

Para nosotros, el seminario debe llenar el cometido de entrenar al estudiante en la técnica de la investigación jurídica. No se propone convertir al alumno en un investigador; ni

hacerle presentar a fin de curso investigaciones enjundiosas. El aspirante al grado en Derecho debe disponer de un mínimo eficaz de entrenamiento en la investigación jurídica, porque el aprendizaje del Derecho le demandará ese entrenamiento, y porque la necesidad tan extendida de la tesis profesional, como etapa última de la carrera universitaria, le obligará a cumplir una investigación específica que se concretará en su tesis de grado.

En la actualidad, muchos estudiantes sienten un gran vacío intelectual, al enfrentarse al requisito de la redacción de tesis, por falta de versación en la técnica investigativa. Sin que la misión del seminario sea, exclusiva o primordialmente, la de encauzar al alumno en el cumplimiento de tal exigencia académica, la previa capacitación que adquiera el estudiante en la técnica respectiva, por conducto del seminario, le pondrá en condiciones de enfrentar exitosamente el problema de la tesis profesional.

Por otra parte, el abogado, el juez, el funcionario de asuntos jurídicos, necesitan a causa de solicitudes inmediatas de su profesión, o por superación intelectual, continuar el estudio y la investigación en varias ramas del Derecho, y esta necesidad sólo podrán satisfacerla haciendo uso de una técnica investigativa depurada. Dicha técnica es la adquisición fundamental del seminario, que se proyecta y debe proyectarse hacia la actividad profesional plena del Licenciado en Derecho.

Más que de protocolos reglamentarios, la idoneidad formativa del seminario depende de la tradición cultural que se logre establecer. Juan Llambías de Azevedo ha observado, con

respecto a los seminarios, que en Alemania, país de gran adelanto científico, "no existe ninguna reglamentación sistemática de su organización ni de su funcionamiento. En general, organización y funcionamiento de los seminarios son cosas que se han constituido paulatinamente en el desenvolvimiento mismo de sus actividades y que no obedecen a otra norma que la de la costumbre"(129). No obstante, como factor coadyuvante en la eliminación de prácticas negativas, o a la creación de nuevos derroteros positivos, ciertas prescripciones estatutarias sobre el funcionamiento del seminario no estarán de más.

En el seminario, el alumno debe capacitarse en los variados aspectos de la técnica de investigación: búsqueda de datos; procurarse la más completa información sobre un tema; llevar a cabo consultas, lecturas y asimilación a fondo; precisión de los temas y problemas, orientados hacia las realidades sociales de interés esencial, y no a lo meramente especulativo; dominar la mecánica del trabajo individual y del colectivo; organizar el esfuerzo de investigación, y llevarlo a cabo sistemáticamente; desarrollar sus capacidades de observación, crítica, auto-crítica y expresión de ideas; todo lo cual debe culminar en unos cuantos trabajos de ensayo, de muestra práctica relativa a la posesión adquirida de la técnica investigativa.

Precisa que el director del seminario y los profesores auxiliares mantengan un adecuado nivel de exigencia y forma-

---

(129) Informe sobre los seminarios de filosofía en Alemania y en Francia, pág. 351. En Temas de Pedagogía Universitaria (Tercera Serie, 1960). Publicación de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

lidad, al par que una orientación constante respecto de los alumnos, siendo preferible la distribución de éstos en grupos reducidos. Incluso los profesores encargados del seminario deben llevar a cabo investigaciones que ofrezcan a los estudiantes un modelo de aplicación de las técnicas que esos profesores tratan de enseñar a los alumnos. Periódicamente se exigirá a éstos que redacten breves informes sobre la labor que cada uno de ellos está desarrollando en el seminario.

No se perderá de vista, en ningún momento, el objetivo fundamental del seminario. Como lo advierte Manuel I. Blustein, "debe desecharse la pretensión de que los alumnos, al término de los respectivos cursos de seminario, presenten trabajos que signifiquen investigaciones científicas; no lo hacen ni están en condiciones de hacerlo. Una cosa es practicar tareas de investigación científica con la finalidad de adquirir hábito en la práctica de las mismas y otra cosa, muy distinta, es que las mismas dan por resultado una labor cumplida de rango científico" (130).

E.- Estudio dirigido y tutoría académica.- En el método de estudio dirigido, se tiende a reemplazar la clase expositiva para todo el grupo de alumnos, por una dirección organizada del estudio que debe hacer cada uno, y un mínimo de explicación general, colectiva. El profesor lleva la responsabilidad de orientar al estudiante, señalarle los temas, los ejercicios y pruebas, así como los instrumentos de aprendizaje, controlar paso a paso su avance y ayudarle en las dificultades que se le presenten. De este modo, se permite que el estudiante

---

(130) Etapas previas de formación del investigador, pág. 207.  
En Temas de Pedagogía Universitaria (Sexta Serie, 1967).

progrese tan rápidamente como sus propias posibilidades lo determinen, y se propicia el desarrollo de sus capacidades creadoras.

Es muy importante que el profesor seleccione, gradúe y organice todo el material (temas, pruebas, ejercicios, bibliografía, etc.), de que dispondrán los estudiantes. Y también, su dirección acertada, estimulante y rectificadora, según sea el caso. En cuanto al método de estudio dirigido, reconoce Diego González que "no hay una técnica detallada y fija. Esto sería propio de la escuela tradicional. Lo que sí hay son principios generales, que aplicados con espíritu pedagógico hábil y discreto, pueden llevar al alumno a ejecutar un trabajo personal, productivo y creador" (131).

La llamada tutoría o asesoría académica consiste en la tarea de orientación que lleva a cabo el profesor, con respecto al alumno, en plan de "consejero", a fin de que pueda vencer toda clase de dificultades, principalmente académicas, que va encontrando en su carrera universitaria, sobre todo durante los primeros años, en que el estudiante carece de experiencia y le resulta un tanto difícil su adaptación a los estudios superiores, por diversas razones.

La formalización de la tutoría académica le confiere a esta práctica pedagógica un rigor y un control beneficiosos para el alumno, y crea entre él y el tutor relaciones de comunidad, útiles en la vida universitaria.

F.- Técnicas auxiliares.— Existe una serie apreciable de recursos que, sin constituir realmente métodos o técnicas de aprendizaje, han prestado un gran auxilio a la pedagogía mo-

(131) Didáctica o Dirección del Aprendizaje, pág. 336. Cultural, S. A. La Habana, 1943.

derna.

En primer lugar, se mencionan los "medios audio-visuales". El uso de la grabadora, del cine, de la radio, de la televisión, etc., en los procesos de enseñanza, es todavía un procedimiento en experimentación, en desarrollo, y no pocos pedagogos discuten sobre la aplicación de estos medios al aprendizaje de determinadas asignaturas o materias" (132). Sin embargo, cada vez es mayor el empleo de dichos auxiliares.

En varias de las Conferencias de Facultades de Derecho se debatió con bastante intensidad el tema. Sólo en la IV Conferencia (Montevideo, 1965) se alcanzó a formular un acuerdo en los términos que siguen: "Recomendar la introducción de técnicas audiovisuales en la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales, siempre que la naturaleza de las asignaturas lo permita, y los profesores lo consideren adecuado como medio de ayuda para la transmisión del conocimiento" (133).

Hay, además, una ayuda efectiva, para la enseñanza del Derecho, cuando se pone al alumno en contacto directo, siquiera como espectador, con realidades de la vida jurídica: una audiencia, visitas a los tribunales, cárceles, etc.

Igualmente, las mesas redondas, los coloquios, los ciclos de conferencias, la presentación en clase de juristas des-

---

(132) Cfr. Robert Lefranc y otros: Las Técnicas Audiovisuales al Servicio de la Enseñanza. Librería "El Ateneo" Editorial. Buenos Aires, 1969; Juan Carlos Patrón: Imagen, sonido y movimiento en la enseñanza. En Temas de Pedagogía Universitaria (Sexta Serie, 1967).

(133) Opinión radicalmente adversa al uso de instrumentos y materiales audiovisuales en la didáctica jurídica ha expuesto el Dr. Fausto E. Vallado Berrón, de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la ponencia Técnica de la Enseñanza del Derecho, dirigida a la III Conferencia de Facultades de Derecho, documento que consta en la Memoria respectiva.

tacados que informan brevemente a los alumnos sobre sus mejores experiencias, y otros medios análogos, pueden usarse con indiscutible utilidad, en las Facultades de Derecho.

Estos medios auxiliares han de estar debidamente correlacionados con el desarrollo del aprendizaje jurídico en las asignaturas en que se utilicen, porque se trata de "auxiliares", de "ayudas".

4.- Observaciones sobre los métodos de enseñanza jurídica.- Los métodos y procedimientos que hemos esbozado en el punto anterior, no son técnicas independientes, separadas, sin relación mutua alguna, sobre todo desde el punto de vista de su práctica o ejecución. Los propios innovadores en la materia dan testimonio de la influencia que en los métodos por ellos practicados han tenido las técnicas de otros pedagogos.

"Se verán, sin que necesite yo señalarlos --admite Cousinet-- los puntos de contacto que ofrece mi método con los de otros pedagogos, especialmente con el de Decroly. Y se verá también todo lo que debo a John Dewey, creador de la pedagogía científica" (134).

Es común observar lo mucho que debe el sistema Winnetka al Plan Dalton; y éste, al método Montessori.

Y Celestino Freinet ha indicado el conjunto de antecedentes pedagógicos que influyeron en su concepción personal: "Leí a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco, Ferrière, con su Ecole active y la Pratique de l'école active, orientó mis ensayos. Visité las escuelas comunitarias de Altona y Hamburgo. Un viaje

(134) Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos, pág. 10.

a la URSS, en 1925, me situó en el centro de una fermentación un poco alucinante de experiencias y realizaciones. En 1923, participé en el congreso de Montreux de la Liga Internacional para la Nueva Educación, en el cual se reunieron los grandes maestros de la época, de Ferrièrea Pierre Bovet, de Claparède a Cousinet y a Coué" (135).

Incontables pedagogos, incluyendo a los que formularon grandes aportes metodológicos, por otra parte, han descrito las dilatadas experiencias y ensayos que, lentamente, fueron dando estructura a los nuevos métodos. No los improvisaron, como cosas definitivas, de un día para otro, sino que los modificaron y perfeccionaron paso a paso, usando del ensayo y la experimentación.

Las técnicas metodológicas susceptibles de empleo en la enseñanza jurídica pueden complementarse, influirse recíprocamente, y su mayor o menor eficacia, así como sus transformaciones, obedecerán a las indicaciones que deriven de la experiencia, de la ejecución práctica. En los sistemas argentino y uruguayo, a que nos hemos referido, se recurre bastante a lo esencial del método de casos; y en el uruguayo es visible el empleo de las prácticas de seminario, situaciones que constituyen ejemplos de la posibilidad o conveniencia de aprovechar simultáneamente algunos elementos de varios métodos.

Las Facultades de Derecho latinoamericanas son diversas, en cantidad, en calidad, en tradiciones, en recursos económicos, por lo que se impone, con relación a los métodos didácticos, una consideración muy detenida de las realidades de cada una, del medio universitario y del medio social, en que las

---

(135) Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, pág. 12. Siglo XXI Editores, S. A. México, 1969.

Facultades cumplen la enseñanza jurídica, a fin de que la implantación de los métodos pedagógicos se haga con sentido de superación, cuidando de no producir efectos más bien negativos o contraproducentes. Los procedimientos metodológicos que han probado su idoneidad en un medio académico específico, no tienen asegurado su éxito, de antemano y automáticamente, en otras escuelas; y aun los que pudieron resultar estériles en un lugar, no deben ser objeto de simple rechazo en otros.

Facultades de Derecho gigantescas, de seis mil, diez mil o más estudiantes; Facultades pequeñas de trescientos o quinientos alumnos; Facultades medianas, que también las hay, presentan circunstancias y modalidades singulares, que una metodología realista y positiva, no puede subestimar, tanto para corregir o suprimir, como para innovar. En este punto se inserta ese cúmulo de situaciones de todo orden, que hemos examinado en el Capítulo II, sobre la Facultad de Derecho, porque es necesario atemperar los métodos que teóricamente se consideran aptos para la enseñanza jurídica, a sus posibilidades prácticas, sin utopías y sin aceptaciones paralizantes.

Como lo indicamos al tratar sobre las perspectivas de una reforma en las Facultades de Derecho, los nuevos métodos bien pueden iniciar su ejecución, paralelamente a las formas tradicionales de la enseñanza, en coexistencia con ellas, puesto que las fuerzas y las inercias contrarias a la superación de la empresa universitaria son las más de las veces muy poderosas; y antes que pensar en desterrar la pedagogía tradicionalista de plano, drásticamente, lo que es imposible, conviene demostrar su ineficiencia en contraste con la superioridad que acrediten las técnicas activas. El seminario de nuevo tipo;

los cursos de clase magistral; el método de casos; el aprendizaje-trabajo en equipos; los programas ajustados a la profesionalización y a una posibilidad selectiva de orientar hacia las investigaciones, irán sustituyendo, un poco lentamente mas con firmeza, al enciclopedismo fraudulento, a la clase expositiva anulada por su inopia intelectual y al diletantismo profesional aberrante y fracasado.

Lo que proponemos, sencillamente, es que dentro de la misma Facultad se organicen sistemáticamente ensayos y experimentos de los métodos pedagógicos más recomendables, para que la enseñanza jurídica se convierta en lo que maestros progresistas quieren que sea, y que tantas rutinas mantienen hoy encadenada a un pasado infecundo.

Es necesario ponerse en guardia contra las desviaciones, caricaturas o excesos que puede suscitar la pedagogía activa. La literatura pedagógica ofrece no pocos casos de prácticas desechables y negativas, que intentaron cobijarse con el manto de la pedagogía moderna. No debe conducir ella a rechazar todo proceso mental de abstracción en el aprendizaje, porque el pensamiento abstracto es también una meta legítima, siempre y cuando no sea absoluta y excluyente. Tampoco se justifica, en nombre de la pedagogía activa, que se eliminen o pongan a un lado los conocimientos cuyo dominio exige esfuerzos y vencimiento de dificultades, como si los métodos activos fueran el camino para allanar toda exigencia académica indispensable. No puede aceptarse que tales métodos se identifiquen con un rebajamiento de la calidad y de la cantidad del aprendizaje; por el contrario, sólo un resultado superior en éste explicará su primacía pedagógica.

5.- La metodología en el postgrado.- Hay varias Facultades de Derecho latinoamericanas que han establecido, como cursos de postgrado (136), la maestría y el doctorado, según lo expresamos en el Capítulo II.

Entre las funciones que la I Conferencia de Facultades jurídicas (México, 1959) señaló para éstas, se menciona "la formación de docentes e investigadores"; y entre los requisitos del grado de doctor, aunque sin relación expresa con aquella función, el mismo documento estableció que "para la obtención del grado de doctor, como grado superior, debe realizarse una auténtica profundización, en el dominio de un sector de las Ciencias Jurídicas y Sociales, demostrada en la tesis respectiva y en la prueba de grado" (Declaración de Principios y Recomendaciones, puntos 2 y 23).

Con mayor precisión, la III Conferencia (Santiago, 1963) indicaba que el doctorado debía orientarse al "logro de la investigación creadora y personal, a efecto de satisfacer, entre otros propósitos, la formación de docentes e investigadores".

Sin embargo, diluyendo bastante la anterior concreción, la IV Conferencia (Montevideo, 1965) acordó que "el doctorado deberá orientarse a lograr la ampliación y profundización de los conocimientos generales, de los conocimientos especializados, o de ambos, tomando en cuenta, en su caso, los distintos sectores en que suele dividirse el saber jurídico". No sería fácil conciliar el objetivo de formar investigadores, con el de ampliar y profundizar conocimientos generales.

---

(136) No nos referimos, desde luego, a las Facultades que en vez de otorgar el título de Licenciado en Derecho, expiden el de doctor, mero uso presuntuoso de nombre para una carrera que es sólo de Licenciatura.

Participamos del criterio que advierte en los cursos del doctorado el propósito eminente de formar docentes e investigadores. Y este objetivo básico del doctorado tiene una influencia decisiva en cuanto al tipo de cursos y en cuanto a los métodos didácticos que deben prevalecer a nivel doctoral y de maestría. Insistimos en la diversificación neta de ambas direcciones, pues la maestría exigirá un número adecuado de materias pedagógicas, que ya no se requieren en la especialización doctoral.

Fuera de la versación pedagógica reservada a quienes se especializan para la docencia, tanto la maestría como el doctorado deben capacitar al Licenciado en Derecho para las más profundas investigaciones jurídicas. Por tanto, el perfeccionamiento en la técnica de la investigación será uno de los objetivos primordiales de estos cursos. Y adicionalmente a tal adiestramiento instrumental, será indispensable llevar a cabo investigaciones del más alto nivel jurídico.

De ahí que la investigación monográfica se presente como la finalidad propia de estos cursos superiores, y que el seminario sea una de las formas metodológicas más eficaces en el doctorado. La exposición de doctrinas, por profundas que sean, y la transmisión de conocimientos jurídicos, están reñidas con métodos y contenidos de los cursos doctorales. Se supone que el aspirante al máximo título académico ya posee los conocimientos propios del nivel de la Licenciatura, y no se inscribe para escuchar una repetición (a veces un poco más elevada; y otras veces igual, o peor, mas repetición al fin), de lo que debió a-

prender o aprendió con anterioridad. En los cursos de doctorado, el candidato se forma como investigador, por medio de su trabajo investigativo, en calidad de partícipe de un curso monográfico de tipo seminario. Aquí es donde cobra también realidad el reiterado principio de la escuela activa sobre el aprender haciendo (learning by doing), puesto que sólo se aprende a investigar, investigando.

A este respecto, resultan absolutamente necesarias en el doctorado las bibliotecas especializadas, bien nutridas, al día. Las obras clásicas de la especialidad no pueden faltar en esas bibliotecas; pero tampoco las obras monográficas y las revistas, en los idiomas en que las disciplinas sean más fértiles, desde el punto de vista de la cultura científica respectiva. Las bibliotecas especializadas responderán a las diversas especialidades en que deben estar organizados los cursos doctorales, ya que la versación a profundidad del jurista exige que dichos cursos se agrupen en materias afines, integrando las distintas especialidades en que se diversifica el doctorado, las cuales pueden ser muchas, según las posibilidades, realidades y sollicitaciones del medio académico y social. Se hace patente de nuevo, en consecuencia, la necesaria relación entre el doctorado y el instituto de investigaciones jurídicas, pues generalmente éste dispone de un fondo bibliográfico enriquecido con el tiempo, y no es fácil de una sola vez reunirlos para establecer una biblioteca especializada (137).

Es posible trabajar, investigar, individualmente; mas también puede hacerse en equipos. Y como es muy recomendable

---

(137) En la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto de Investigaciones Jurídicas, conveintiseis años de funcionamiento, ha podido organizar una rica biblioteca jurídica, a la que pueden tener acceso los maes tros y alumnos del doctorado.

que este entrenamiento en la técnica de la investigación se lleve a cabo en forma de seminarios, allí habrá la oportunidad constante de discutir en grupo los resultados de las investigaciones individuales o de equipos, y de alcanzar soluciones colectivas para los temas y problemas que hagan el objeto de los cursos.

De todo lo dicho, se infiere claramente que la clase expositiva, la repetición de materias propias de la Licenciatura; etc., deberían desterrarse del doctorado; que sin cursos monográficos de seminario, sin bibliotecas especializadas de fondos bibliográficos suficientes, sin investigaciones de probada categoría científica, no habrá verdadero doctorado, sino un grado académico más, que se extiende y se logra para fines exclusivos de prestigio intelectual personalista, en el mejor de los casos. De modo parejo a la Licenciatura, convertida en fábrica de abogados, el doctorado ha corrido el grave riesgo de convertirse en fábrica de doctores.

Algunos maestros han llevado a cabo interesantes y fecundas experiencias que corroboran y complementan lo expuesto. No vacilamos, aunque la cita sea extensa, en reproducir los resultados de ensayos metodológicos efectuados por el Dr. Edmundo Escobar, quien los ha descrito en la forma siguiente: "La cátedra-seminario es una figura metodológica inspirada en las ideas de Celestino Freinet: la imprenta en la escuela. Desde luego, aquí el nivel de la escuela es el universitario y generalmente, no se cuenta con taller tipográfico". "Ciertamente no se llega a trabajar en las prensas o rotativas (no hace falta), pero en cambio se realiza un trabajo superior, un trabajo intelectual de primera: se preparan los materiales

para los libros.

"El maestro motiva y enseña durante cierto período, demuestra principios, señala lecturas, información, fuentes, en suma: entrega el espíritu de su materia. Por su parte, los alumnos, con superior capacidad que en otros niveles, investigan, meditan, aprenden, aplican y crean.

"En otra etapa del curso, el maestro precisa los temas de estudio, indica las pautas estilísticas y las actitudes científicas básicas. Más tarde empieza el análisis de los primeros trabajos de sus alumnos. Se ponen de ejemplo los aciertos y los errores. Todo el grupo participa en el análisis. El maestro, en estos diálogos colectivos, continúa precisando criterios, suministrando la bibliografía requerida complementaria; el docente comunica experiencias, hace críticas constructivas, ejemplifica y corrige una y otra vez los escritos de sus alumnos. Ante todo, cuida de guiar, dirigir, orientar, sugerir las investigaciones futuras. La tarea del maestro, aquí, no sólo se centra en enseñar a manejar los métodos de investigación, sino de cuidar las ideas en su uso correcto, en vigilar el desarrollo del perfil intelectual de sus alumnos.

"Los alumnos, ante problemas concretos, frente a temas precisos, aprenden y ejercitan la exquisita tarea de investigar, pensar y escribir. Junto con un contenido cultural, adquieren una forma de vida profesional" (138).

Un elemento importantísimo, para el logro de resultados óptimos en las investigaciones doctorales, radica en el tema de éstas. Será preferible que se vinculen directamente a los problemas y situaciones de la realidad jurídica, porque la u-

---

(138) Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho, págs. 13 y 14. Edición del autor. México, 1969.

niversidad debe cumplir una función social de orientación intelectual cimera, lo que pregona la esterilidad universitaria de aquellas especulaciones lógico-abstractas carentes de relación con los procesos vivos de la sociedad. En este sentido, el profesor de doctorado tiene contraída una responsabilidad de primer plano: le compete orientar por tal derrotero las inquietudes, los esfuerzos y los trabajos de los candidatos al título máximo. Hé aquí una posibilidad, en cuya virtud, los estudios jurídicos, superados mediante el concurso de los datos intrínsecos de la Sociología y de la Economía, podrían rescatar para los juristas el prestigio intelectual, científico y social que hoy tienen perdido. No con propósitos de figuración o de dominio, sino con la finalidad de aportar la contribución auténtica y necesaria de la Ciencia del Derecho.

Por lo mismo, un doctorado sin revista especializada, o sin medios de difusión para los trabajos de sus alumnos-investigadores, sólo puede llegar, por excelente que sea, a una mediana eficacia; o el propio organismo doctoral considera tan poco valiosos sus resultados, que prefiere guardarlos ocultos, para que llenen sólo una finalidad administrativa de cumplimiento.

### Sección III: Referencia a los problemas de la evaluación

El propósito de asignarle un lugar aparte a los problemas que plantea la evaluación de la enseñanza jurídica obedece a la importancia que le reconocemos a este tema, aunque la evaluación es, en puridad, un aspecto integrante de la metodología didáctica, al punto de que puede afirmarse que la naturaleza especial de todo método de enseñanza es determinante en el sistema de evaluación correspondiente.

La pedagogía tradicional de la clase expositiva, que pretende trasvasar el conocimiento de maestro a alumno, culmina en el examen memorístico, de repetición, que tan magros y decepcionantes frutos ha rendido permanentemente. Es conocida la voluminosa bibliografía crítica que existe en torno al examen común, al examen de fin de curso (139), casi siempre oral, en las universidades. No hay profesor universitario en la actualidad que no esté de acuerdo con esa crítica, pero en un 75% de la evaluación del aprendizaje todavía se apela a esa prueba de examen que, en teoría, ha sido repudada de modo unánime. Tal supervivencia no es más que producto de las técnicas anticuadas de enseñanza y de todas las circunstancias negativas que reinan en la vida universitaria (plétora estudiantil, dedicación limitada del maestro a la docencia, bajo nivel académico de los estudiantes, etc., etc.), por lo que jamás será excesiva la reiteración de que "el actual sistema único de pruebas promocionales, en la universidad, además de irracional y retrógrado, favorece el fraude del alumno y disimula muy mal el fraude del profesor" (140).

En efecto, los fenómenos psicológicos, los esfuerzos memorísticos aberrantes, los azares o suertes en las preguntas,

---

(139) No tratamos aquí del llamado examen profesional o sustentación de tesis, que en algunos países consiste en una confrontación privada, entre el sustentante y los miembros del jurado, para fines confirmatorios o esclarecedores de la tesis; y en otros lugares se lleva a cabo como un acto ritual, público, de maestros togados, luego de haber dado, por escrito, nota aprobatoria a la tesis, por lo que resulta insólito reprobar al candidato al título. Ambos sistemas obedecen a tradiciones muy arraigadas y muy difíciles de transformar, y uno de ellos, trasladado al claustro donde se practica el otro, parece simplemente algo inaceptable.

(140) Ponencia del profesor Manuel G. Abastos, de la Universidad de San Marcos, Lima, en la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 170.

el olvido inmediato de lo memorizado, las "malas artes" que se ponen en juego, todas esas circunstancias por las que atraviesan los estudiantes universitarios en los períodos de exámenes finales, bien podrían ofrecer en todos los tiempos. --y han ofrecido-- materiales dignos para el genio literario de quien quisiera acercarse a la realidad de este capítulo de las desdichas humanas.

La cuota perteneciente al profesor, en esta área, no es menos singular, conforme lo explica acertadamente Julio Larrea: "Un marcado subjetivismo --practicado con arbitrariedad en la afirmación o la negación de la capacidad y del mérito del rendimiento del alumno--, en los exámenes escritos y orales, ha sido uno de los factores determinantes de la catástrofe pedagógica. Semejante subjetivismo imprime a la calificación una variabilidad desconcertante de maestro a maestro, y aun en el mismo maestro, de un momento a otro, al juzgar unos mismos trabajos" (141).

A causa de todo ello, se ha vigorizado (más en la teoría que en la práctica) una corriente pedagógica reformista, que se bifurca en dos tendencias principales: la de quienes proponen la supresión de los exámenes finales, sustituyéndolos por pruebas de reconocimiento fraccionado del aprendizaje; y la de quienes abogan por la atenuación del valor promocional de esos exámenes, pero manteniéndolos al lado de otras formas de evaluación.

Con gran exactitud, la tendencia que pudiéramos considerar abolicionista la encontramos sintetizada en el pensamiento del profesor Dr. Fernando Flores García: "Otro renglón de sin-

---

(141) Las Pruebas, la Evaluación y la Promoción Escolares, pág. 16. Losada, S. A. Buenos Aires, 1967.

gular importancia pedagógica, que seguramente nos conducirá a una mejoría sensible de la enseñanza de nuestras disciplinas, estriba en la supresión de los exámenes finales.... Tomando su lugar deberíamos celebrar "reconocimiento parcial", como medio de exploración para apreciar el aprovechamiento que han conseguido los alumnos como un indicio, como una guía, como termómetro de las bondades o errores de la enseñanza impartida; esos reconocimientos periódicos tendrán una función múltiple: fraccionar el estudio del alumno; proporcionar un dato de su aprovechamiento; dar una base para reiteraciones en temas mal explicados o confusamente captados; suprimir el estado anímico de represión que puede sentir el educando convirtiéndolo en un estímulo, en una "liberación de carga educativa", si cabe la expresión" (142).

Uno de los defensores del examen final, atenuado con pruebas intermedias o parciales, ha sido el Dr. José Sánchez Fontans, y al referirnos al sistema uruguayo de metodología activa, en este mismo Capítulo, citamos su criterio sobre el particular. Otro partidario de este régimen ecléctico de evaluación, que tiene muchos adherentes, es el profesor Ignacio Galindo Garfias, de la Universidad Nacional Autónoma de México: "Si se toma en cuenta el factor de la sobrepoblación escolar y si se relaciona este factor con el método de aprendizaje de los alumnos, se consulta la conveniencia de establecer distribuidas durante el año lectivo, de una manera regular, varias pruebas parciales, cuyos resultados deberán tomarse en promedio

---

(142) Didáctica de la Enseñanza del Derecho. Ponencia presentada a la III Reunión Nacional de Facultades y Escuelas de Derecho. México, 1969. Edición mecanográfica, pág. 30.

con la calificación de un examen oral general, que comprenda todos los temas del curso" (143).

Se ha observado también, por otros profesores, que la abolición de los exámenes finales no debe ser una reforma aislada, solitaria, sino que precisa coordinarla con otras medidas reformistas. Es la opinión del profesor Rodolfo Zamalloa Loaiza, de la Universidad Nacional del Cuzco, concebida así: "Si ha de prescindirse del control final que es el examen promocional, es preciso restablecer el equilibrio con la adopción de una metodología universitaria que garantice, a plenitud, la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje, de tal modo que el estudiante alcance un grado mínimo de idoneidad que justifique su promoción, sin necesidad de examen final" (144).

Si en ocasiones, el nivel académico de algunas Facultades de Derecho ha llegado a su más baja expresión, por el abuso de la clase expositiva en profesores incompetentes, o por actitudes deshonestas de grupos estudiantiles, la supresión escueta de los exámenes finales, sin mejorar "la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje" (Zamalloa Loaiza), corre el grave peligro de profundizar la penuria de exigencias académicas en la Licenciatura, robusteciendo en la Facultad su condición de fábrica de abogados.

En la I Conferencia de Facultades de Derecho (México, 1959), se recomendó que "los exámenes deben orientarse preferentemente a comprobar el grado de formación más que el de información de los estudiantes", pero se añadió que "deben ser

---

(143) Ponencia dirigida a la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 185.

(144) Reforma progresiva de los sistemas de promoción. Ponencia dirigida a la III Conferencia. Memoria respectiva, pág. 230.

públicos" (Declaración de Principios y Recomendaciones, punto 29), examen público que introduce un factor extraño, un aparato de exhibición muy ajeno a las finalidades de la evaluación del aprendizaje. Acogiéndose, con notorio relativismo, a las dos tendencias ya mencionadas, la III Conferencia adoptó el acuerdo que en seguida reproducimos parcialmente: "2.- Que en la decisión sobre aprobación de asignaturas, deberá estimarse como factores de especial importancia, los controles y evaluación de estudios realizados periódicamente durante el curso, de modo que el examen final no debe tener jamás un valor absoluto; "3.- Que cuando los controles de estudio, la naturaleza de la asignatura y las condiciones propias de cada Facultad lo aconsejen, el examen final de aquéllas puede llegar a ser suprimido, para todos o para algunos alumnos".

Siguiendo orientaciones análogas, el Reglamento General de Exámenes, de la Universidad Nacional Autónoma de México, aprobado el 28 de noviembre de 1969, propone los medios parciales de evaluación y abre la posibilidad, incluso, de suprimir el examen final, estableciendo la siguiente pauta: "apreciación de las condiciones y aptitudes adquiridas por el estudiante durante el curso, mediante su participación en las clases y su desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios así como en los exámenes parciales. Si el profesor considera que dichos elementos son suficientes para calificar al estudiante, lo eximirá del examen ordinario. Los consejos técnicos señalarán las asignaturas en que sea obligatoria la asistencia" (artículo 2o.).

La proscripción de la clase expositiva, como método pe-

pedagógico fundamental de enseñanza en las Facultades de Derecho, y su sustitución por los métodos activos de aprendizaje, traerá por consecuencia que se adopten nuevas formas de evaluación, de modo tal que la práctica tan censurada de los exámenes finales de viejo tipo cederá el paso a técnicas de evaluación racionales, en armonía con los nuevos métodos didácticos que se pongan en ejecución. Los cursos de clase magistral, el método de casos, el seminario, los trabajos en equipos, etc., exigirán especiales sistemas de evaluación, frente a los cuales el anticuado examen final será una pieza de museo pedagógico.

## Capítulo Cuarto

### EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

Hay que pasar del programa de conocimientos estereotipados y muertos al programa activo .

Julio Larrea.

1.- Los problemas relativos al programa.- Las diversas materias o asignaturas que integran el plan de estudios de una Facultad de Derecho, deberían estar determinadas por la naturaleza de los fines que persigue la enseñanza jurídica. Esta influencia capital de los fines también debe transmitirse a los contenidos culturales de cada asignatura, o sea el programa de ésta; el cual habrá de inspirarse en esos fines. De ahí que, teóricamente, sea indispensable precisarlos, como requisito previo a la redacción del programa.

En segundo término, es necesario deslindar la clase o tipo de programa que se considera adecuado, porque los hay rígidos, detallistas, abiertos, amplios, sintéticos, etc.; y se impone tal determinación.

No menos importante es el aspecto de su estructura, porque existirán grandes diferencias en los programas, según la técnica de organización de la materia que se tenga en cuenta. Es factible estructurar un programa a base de unidades; y es posible organizarlo teniendo en consideración las relaciones lógico-científicas de los conocimientos.

En la universidad actual, por último, la mayor o menor cantidad de estudiantes que asisten a un curso, es factor de indudable estima, cuando se trata de redactar o de poner en práctica un programa, puesto que grupos masivos (de 300 ó 500 estudiantes), exigen una especial estructuración del programa,

en tanto que si la matrícula es reducida (hay grupos de 15 ó 25 alumnos), la materia puede ser organizada en forma diferente.

No intentamos ahora agotar toda la problemática del programa de una asignatura universitaria, sino que nos limitamos a llamar la atención con respecto a algunas de las cuestiones que creemos esenciales, en torno al tema examinado.

2.- Fines sociales y objetivos individuales.- En las Facultades de Derecho se integra el plan de estudios con un mínimo de materias culturales (economía política, sociología, etc.) y un número extenso de asignaturas de conocimiento jurídico (Derecho Romano, Civil, Mercantil, Constitucional, Penal, Administrativo, etc.), predominio que está muy de acuerdo con los fines profesionalistas de la Facultad.

Este plan de estudios, de corte tradicional, pone todo el énfasis en lo que pueden considerarse como los objetivos individualistas de la universidad, relegando a lugar muy secundario los fines sociales de la educación superior. A causa de ello, estos últimos se obtienen como un resultado final, indirecto, como una consecuencia más o menos lógica del sistema universitario dominante; y los objetivos individualistas aparecen en función de propósito directo, consciente y deliberado. Así, la educación universitaria de hoy, por regla general, está orientada a la capacitación profesional del estudiante, sobre todo; y como función subalterna, a la capacitación del alumno para la creación científico-artística. Ejercicio profesional y creación científica (incluyendo las artes); capacidad profesional y capacidad de creación, resultan los objetivos individualistas de la universidad y de sus facultades

y Escuelas.

En la diversas asignaturas, los programas reflejan el predominio casi excluyente del interés por una masa de conocimientos que se considera adecuada para la capacitación profesional; y el objetivo de desarrollar en el alumno su capacidad de creación en la ciencia o en el arte respectivos; el objetivo consistente en hacer del estudiante un científico o un artista (al menos en el conocimiento de la técnica artística), un investigador científico o un creador artístico, dependerá de una vocación personal indestructible, que por su propia cuenta, heroicamente, supere los estrechos horizontes del profesionalismo y las limitaciones gravosas que derivan de toda la actividad universitaria actual.

3.- El programa y los fines de la enseñanza jurídica.-

A propósito del programa de las asignaturas jurídicas, parece inevitable tomar como punto de partida los fines que cumplen, en la realidad social de Latinoamérica, las Facultades de Derecho. Redactar un programa dirigido a lo que debería ser la enseñanza jurídica, tendría como premisa indispensable una radical transformación de toda la vida universitaria de hoy; y ambas cosas se presentan como algo simplemente utópico.

Según lo hemos apuntado reiteradamente, la Facultad de Derecho es, en primer término, una fábrica de profesionales; y muy secundaria y subrepticamente, un centro de capacitación científico-jurídica. Por exigencias o determinaciones estatales, económicas y sociales, esta realidad se impone incontrastablemente. Por lo mismo, el programa de las asignaturas tiene que responder a este objetivo fundamental, mientras no se modifique en profundidad la institución universitaria. Sabemos

que nuestras Facultades llenan muy pobre y deficientemente ese objetivo, pues el estudiante, como lo expresa Manuel G. Abastos, "por brillantes que hayan sido los estudios de Derecho realizados, si no ha sido objeto de un doble proceso de adiestramiento práctico-jurídico y de adaptación profesional, siente que camina a ciegas cuando comienza a ejercer la profesión" (145). Y una de las causas de este innegable fracaso reside, precisamente, en la falta de adaptación de los programas de las asignaturas, a esa exigencia social de profesionalismo, que la sociedad capitalista subdesarrollada impone a la universidad de Latinoamérica.

El objetivo de formar juristas, o elementos que se capaciten para ser investigadores en la Ciencia Jurídica, resulta secundario, y el programa tiene que acatar subsidiariamente esta finalidad.

4.- El programa vigente.— La mayor parte de los programas que, en teoría, rigen la enseñanza en las Facultades de Derecho, se caracterizan por su detallismo excesivo, por su afán de erudición y por su servilismo respecto a las Leyes. Los menos, son programas de simple enumeración genérica de temas amplios, extraídos casi siempre de los títulos de los Códigos de la materia.

"En el plan de las Escuelas de Derecho, según lo reconoce Luis Sherz García, aparecen todos aquellos ramos que no son sino una exposición del contenido y explicación del manejo de los códigos jurídicos vigentes en los países correspondientes.

---

(145) Los colegios de abogados y la enseñanza del Derecho. Ponencia presentada a la II Conferencia de Facultades Jurídicas. Memoria respectiva, pág. 155.

Para hacer comprensibles algunos aspectos de esos "recetarios legales", se dan nociones de la historia jurídica del país; de la evolución de las ideas y doctrinas económicas, políticas y jurídicas" (146).

En la imposibilidad de referirnos al contenido específico de los programas que tienen las Facultades de Derecho para las diversas materias o asignaturas, tomamos como ejemplo el caso del Derecho del Trabajo, por tratarse de una de las asignaturas que más nos han preocupado. Pero muchas de las apreciaciones que hagamos con respecto a los programas de Derecho Laboral, se pueden extender a otros programas.

En los países latinoamericanos de legislación laboral más amplia y desarrollada, las Facultades jurídicas imparten la enseñanza del Derecho del Trabajo en dos cursos anuales o dos cursos semestrales equivalentes. En otras Facultades, se destina un solo año, o un curso, a la materia. Casi siempre, la asignatura comprende tanto los aspectos sustantivos, como los aspectos procesales.

La revisión de los programas de Derecho del Trabajo vigentes en la gran mayoría de las Facultades latinoamericanas, demuestra que existe una similitud esencial en todos ellos (devida en parte a la gran similitud en las leyes), por lo que las observaciones siguientes se les aplican, por igual, en términos generales. No es indispensable, por ende, referirnos particularmente a todos los programas conocidos, y basta usar unos cuantos ejemplos, que seleccionamos porque ofrecen características realmente comunes a la mayor parte de los programas aludidos.

---

(146) Una Nueva Universidad para América Latina, págs. 73 y 74.

En la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Derecho del Trabajo se estudia en dos cursos. Al primero corresponde un programa de tres secciones: I.- Generalidades; II.- Derecho Individual del Trabajo; III.- Previsión y Seguro Social. En el segundo curso, las secciones generales son: I.- La asociación profesional; II.- El contrato colectivo de trabajo; III.- El reglamento interior del trabajo; IV.- El derecho procesal del trabajo.

Estas secciones se subdividen en los consiguientes apartados, y a guisa de ejemplo citamos las subdivisiones relativas al Derecho Procesal del Trabajo:

"Definiciones. Autonomía científica. Naturaleza jurídica. Relación con las demás disciplinas del Derecho.

"Fuentes del derecho procesal del trabajo. Su interpretación.

"Conflictos del trabajo. Concepto. Clasificaciones. Características.

"Los conflictos obrero-patronales en las legislaciones extranjeras.

"Las juntas de conciliación y arbitraje en el Congreso Constituyente de Querétaro. En las legislaciones de los Estados. En la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

"Naturaleza jurídica de las juntas de conciliación y arbitraje. Teorías sustentadas con motivo del cambio de jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Funciones. Legislativa. Administrativa. Jurisdiccional. Ley Federal del Trabajo.

"Las funciones jurisdiccionales de las juntas. Ley Federal del Trabajo".

Este mismo programa ha servido para la época anterior a 1968, cuando los dos cursos eran anuales, y ha seguido rigiendo hasta la fecha, cuando los cursos se hicieron semestrales, al doblar el número semanal de clases, de tres a seis.

Un programa menos completo es usado en la Escuela de Administración Pública (Facultad de Economía), de la misma Universidad de México, pues las necesidades de la enseñanza del Derecho del Trabajo, para los estudiantes de Administración, se ajustan a un solo curso, en el que se prescinde totalmente del aspecto procesal, integrando el programa con los siguientes temas generales:

- I.- Relación y contrato individual de trabajo.
- II.- Jornada de trabajo.
- III.- Salario.
- IV.- Participación de utilidades.
- V.- Relaciones y contratos laborales especiales.
- VI.- El sindicato.
- VII.- El contrato colectivo.
- VIII.- Los conflictos colectivos.
- IX.- Las autoridades del trabajo y servicios sociales.
- X.- La seguridad social.

Cada una de las anteriores secciones se desenvuelve en apartes muy detallados, pues la primera presenta 21 puntos; la de jornada de trabajo tiene 31 puntos; la de participación en las utilidades, 38 puntos; y la de seguridad social, 29 puntos.

En una Facultad de Derecho, en la que la asignatura se explica durante un solo curso anual, incluyendo los aspectos

procesales, como es el caso de la Universidad estatal en la República de Panamá, los temas centrales del programa se distribuyen en 31 puntos, que en puridad comprenden, fundamentalmente, los mismos problemas que los programas mexicanos, si bien el panameño es inconsistentemente detallista y reiterativo. Por ejemplo, carece de concepciones amplias, pues no distingue los grandes apartados de Derecho Individual, Derecho Colectivo y Derecho Procesal del Trabajo; enuncia independientemente algunos puntos que deberían formar parte de un solo tema: La remuneración (XI); El salario en Panamá (XII) y El salario mínimo (XIII); trata de Los conflictos de trabajo (XXIII) en punto anterior a las Clases de sindicatos (XXV), cuando los últimos son los sujetos del conflicto colectivo.

5.- Crítica a los programas actuales.- No se requiere la reproducción íntegra de estos programas, para advertir que responden a los siguientes criterios:

- a) describen la materia, mencionando temas generales o desarrollando detalladamente estos temas;
- b) el contenido viene determinado por concepciones doctrinales y legislativas;
- c) son enciclopédicos; tienden a la erudición y se advierten anticuados;
- d) se inspiran, para el ordenamiento de la materia, en una distribución de carácter lógico, que no siempre se mantiene a todo lo largo del texto;
- e) se limitan a consignar los "temas" o "lecciones" en que se distribuye el contenido de la asignatura, como un simple anuncio previo de lo que explicará el profesor en clases;
- f) sirven exclusivamente el propósito expositivo de la

clase oral.

Veamos con algún detenimiento las principales de estas características.

El señalamiento de conceptos abstractos, como son los de la definición del Derecho Laboral, su naturaleza, su interpretación, etc., en las secciones iniciales de todos los programas, acusa la gran influencia doctrinal, libresca, sobre los mismos; lo que es un índice del tributo que se pagará a los tratados y a los tratadistas, generalmente discordantes en sus opiniones. Al mismo tiempo, parte considerable del programa utiliza las divisiones de la legislación, convirtiéndolas en temas correspondientes.

Las notas de erudición se acentúan en algunos aspectos, con el recargo de datos históricos, las más de las veces innecesarios, pues las sucesivas reformas legales casi siempre alteran la estructura de las instituciones, haciendo inservibles los criterios anteriormente válidos. En el tema de los "antecedentes históricos" del Derecho del Trabajo, en su totalidad, o en algunas de sus partes (historia de las organizaciones obreras en la Antigüedad o de la Edad Media), se destaca la acumulación de datos e informaciones que no tienen relación directa con el fenómeno moderno del trabajo asalariado, del surgimiento de una clase trabajadora y sus organismos de lucha.

Así, el programa resulta enciclopédico, doctrinarista, erudito y plegado a los cánones legislativos, todo a la vez. Excepto si el profesor hace grandes esfuerzos de síntesis, o se refiere esquemáticamente a no pocos temas, la extensión del programa y sus gravámenes impiden darle cumplimiento, por lo

que incluso el doctrinarismo y el eruditismo comentados se quedan en un nivel superficial.

Estos programas de Derecho del Trabajo se han confeccionado para garantizar el monopolio de la clase oral, simplemente expositiva, verbalista, como único método didáctico. Y aseguran absolutamente la receptividad y la pasividad del estudiante. El programa, antes que indicar las formas y el contenido del desarrollo de la asignatura en beneficio de los alumnos, es una guía para el profesor, relativa a los temas que debe exponer, a lo que oirán de sus labios los estudiantes. Hora tras hora, día tras día, el profesor habla, explica, preocupado en ocasiones por "llenar el programa", y una que otra pregunta del poco atento auditorio, nunca recibida más que como "interrupción", no alterará la monotonía de estas "clases".

El alumno asiste cuando y porque se le exige un mínimo de presencia, como algo indispensable para recibir nota aprobatoria. Se limita a escuchar mecánicamente, o a divagar mentalmente; pocas veces toma "apuntes", porque hay libros de texto o porque existen "apuntes" mimeografiados, que hacen el negocio de algunos profesores o de ciertos alumnos menos perezosos. Y únicamente los "mejores" estudiantes harán esfuerzos por memorizar las "sabias", largas, tediosas e inútiles enseñanzas del profesor.

Si el alumno entiende las explicaciones dadas; si se capacita realmente como profesional en la limitada esfera de esta materia; si aprende en verdad lo que se le enseña y no sólo para fines memorísticos de examen, nada de ello interesa, entre otras razones porque el programa no revela le menor preo-

cupación por tales objetivos. Insistamos en que un programa de esta condición, ni siquiera se aproxima al cometido de profesionalismo que intenta satisfacer nuestras universidades.

Es explicable, igualmente, que a la sombra (no a la luz, porque ella está ausente) de este programa, haya medrado el profesor que sólo lo es de nombre; con uno o dos grupos a los que imparte enseñanza, y no ya el profesor de medio tiempo, sino de un tercio o de un cuarto de tiempo, si cabe la expresión caricaturesca: ese visitante poco asiduo de las aulas universitarias, que ha memorizado, con los años, algunas citas doctrinales y legales, y que reduce la clase a exponer unas cuantas ideas sobre los diversos temas consignados programáticamente. Porque el documento que compendia toda su vida y toda su actividad de profesor, tampoco da para otra cosa.

Hay una falla más, de gravedad incalculable, en los programas: son anticuados y muchas veces ni siquiera reflejan los cambios de la legislación; mucho menos las transformaciones sociales, en las que se perfilan fenómenos jurídicos nuevos. Cabalmente, por ser el programa un simple enunciado de temas generalmente estereotipados, cae en la rigidez e impide que en la enseñanza afloren esos nuevos problemas que el Derecho, en una forma u otra, debe resolver en una sociedad tan cambiante y tan crítica como en la que nos ha tocado vivir. El anacronismo anotado parece insuperable dentro de las exigencias administrativas que la universidad ha establecido con respecto a la aprobación y reforma de los programas de cursos, pues de asuntos exclusivamente académicos y técnicos, de competencia exclusiva de entidades de esta naturaleza, se ha hecho de la aprobación del programa una función encomendada

a organismos recargados de deberes administrativos, que carecen de tiempo y muchas veces de idoneidad para tal fin. Que algunos programas daten de pocos años a esta parte, únicamente los hace cronológicamente nuevos, pero en su contenido continúan siendo rancios, y fraudulentos en su intención.

El programa tradicional, formado por temas genéricos y apartados detallistas, da pie para que toda la asignatura se distribuya artificialmente en lecciones, que son partes o fraccionamientos arbitrarios a los que a veces tan sólo por razón de su propia magnitud se les separa de la parte o lección siguiente.

6.- Hacia el programa activo.-- Una de las principales objeciones de la pedagogía moderna a los viejos sistemas de enseñanza, se enfocó sobre los programas a que el maestro debía ceñir su cometido, y que venían aprobados por los centros oficiales de reglamentación. Para poner en marcha nuevas técnicas de aprendizaje, los reformadores se vieron obligados a desecharlo, de hecho, los viejos programas. "Ya no hay programas", clamaba Cousinet (147), queriendo significar que la pedagogía activa, centrada en el trabajo libre del alumno, no era compatible con los programas tradicionales.

Pero no se crea que la enseñanza activa se conduce con ausencia absoluta de programas, porque ello engendraría el caos. Las técnicas de la pedagogía moderna se concretaron, al comienzo, en formas de enseñanza, en métodos o maneras de aprendizaje, conservando la obligación magisterial de llevar al estudiante a la adquisición de los conocimientos fundamentales

---

(147) Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos, pág. 54.

consignados en los programas.

Existe o debe existir una relación estrecha entre los métodos de enseñanza o aprendizaje, y los contenidos culturales que integran las metas de conocimientos; una inter-relación, entre métodos y programa. Así, los métodos activos de aprendizaje, habrán de corresponderse con los programas, que también deben ser activos.

Un programa activo tenderá a propiciar la adquisición del conocimiento por medio de la experiencia, del trabajo del estudiante; a formar en él una autodisciplina científica y capacidades de creación. "El programa escolar activo, como lo recomienda Julio Larrea, no es definitivo. Se construye siempre" (148). Si tomamos en consideración el ejemplo de programa suministrado por el Dr. José Sánchez Fontans, para un curso de Obligaciones (149), veremos que se ha seleccionado en él una docena de temas fundamentales, que permiten hacer una incursión general por toda la asignatura, a la vez que se profundizan aspectos esenciales de la misma. No es necesario, que se traten todos los temas básicos de la asignatura, y no habrá tiempo para hacerlo, porque con los métodos activos lo que interesa es el trabajo del estudiante, que en un curso no podrá abarcar totalmente, en profundidad, el contenido de la materia. Pero la profundización de los temas seleccionados hace posible incursionar panorámicamente por todas las áreas básicas

(148) Las Pruebas, la Evaluación y la Promoción Escolares, pág. 134.

(149) En el Capítulo anterior citamos ese programa, pero conviene repetir sus temas: 1) El negocio ilícito; 2) La estipulación para otro; 3) Representación o interposición en los actos jurídicos; 4) Pago de lo indebido; 5) La cesión del contrato; 6) El derecho de retención en materia contractual; 7) La exceptio non adimpleti contractus; 8) La exceptio en la jurisprudencia uruguaya; 9) El nexo causal en la responsabilidad civil; 10) El hecho de la víctima en la jurisprudencia uruguaya; 11) El daño moral; 12) El daño moral en la jurisprudencia uruguaya.

de la asignatura.

De este modo, se tiende a "suprimir el carácter frondoso y enciclopédico de los programas, evitando el recargo informativo de detalles en las asignaturas, que impulsan a un aprendizaje de tipo memorístico" (150).

Innegablemente que el contenido de los programas es cuestión muy controvertida y discutible. Cousinet afirmaba que "en realidad, el problema del contenido de los programas continúa sin verdadera solución. ¿Por qué introducir en ellos tal o cual innovación que se juzga necesaria? ¿Por qué, para aligerar el programa, se suprime de él tal o cual aspecto que se juzga inútil? ¿Qué es un conocimiento importante? ¿Qué quieren decir estas palabras? Hé aquí otras tantas preguntas sin respuesta" (151).

No obstante, el profesional del Derecho necesita un conjunto indispensable de conocimientos jurídicos, y versación en la técnica profesional, por lo que será imprescindible ese programa activo a que hemos hecho referencia genérica en las líneas antecedentes. Un programa a través del cual el estudiante haga la experiencia del saber jurídico y domine las instituciones fundamentales de cada asignatura, aunque no recite de memoria todos los artículos del Código, ni todas las doctrinas jurisprudenciales, ni todas las teorías de los tratadistas (152).

7.- Líneas generales de un programa de Derecho del Trabajo.- Nuevamente nos limitamos a la asignatura indicada en el

- 
- (150) Ponencia del profesor Abdón R. Valdés, en la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 225.  
(151) La noción de programa, pág. 73. En la compilación La Escuela Nueva. Editorial Luis Miracle, S.A. Barcelona, 1967.  
(152) Sobre diversos aspectos pedagógicos del programa de una asignatura universitaria, véase Hernández Silva, Pedro: La Enseñanza Programada del Derecho Procesal Penal. Colección Futuro. México, 1970.

rubro anterior, porque sólo se trata de ejemplificar. La realidad jurídica de un país determinado ha consagrado instituciones desconocidas o prohibidas en otro. Las necesidades sociales, los problemas específicos de un país, en el orden jurídico, a veces difieren de los de países distintos, debido a varias causas. Por ende, el ejemplo que ofrecemos se contrae a los aspectos e instituciones más difundidos en el Derecho Laboral, aunque puede ocurrir que la legislación de éste o aquel país no las admita. Y ni siquiera pretendemos elaborar un programa completo, sino trazar sus líneas generales. También responde este proyecto de programa a los intereses de la capacitación profesional, principalmente, por ser ésta la meta única de la Facultad de Derecho.

Se trata de seleccionar temas, que permitan profundizar aspectos de la asignatura, y al mismo tiempo recorrerla panorámicamente a fin de conocer sus instituciones fundamentales, con la salvedad de que nadie puede decir la última palabra en relación a los contenidos de un programa.

Ante todo, señalemos las áreas generales de la asignatura, que concretan los sectores de mayor vigencia social o de indispensable conocimiento jurídico-profesional. Son:

- I.- Las organizaciones obreras y patronales.
- II.- Caracteres jurídicos del Derecho del Trabajo.
- III.- Los derechos y las prestaciones del trabajador.
- IV.- Los riesgos profesionales.
- V.- La jurisdicción especial del trabajo.
- VI.- Los juicios de trabajo.
- VII.- La reglamentación colectiva del trabajo.
- VIII.- Los conflictos colectivos.
- IX.- La reglamentación internacional del trabajo.

Con excepción del segundo sector, que es de naturaleza eminentemente jurídica, todos los demás ofrecen al profesor y al alumno la posibilidad de estudiar el Derecho del Trabajo en las áreas más vivas de la realidad social. En los sectores expresados, el profesor puede enunciar una serie de temas concretos, o de instituciones, para que de acuerdo con la importancia teórico-práctica de los mismos, o de acuerdo con la preferencia razonada de los estudiantes, se determinen aquellos que serán objeto del aprendizaje.

Así, no se iniciará el estudio del Derecho del Trabajo con la erudita exposición magistral de sus "antecedentes históricos" (algunos los llevan hasta los remotos orígenes de la humanidad), sino con el examen de los problemas relativos a las organizaciones obreras y patronales, al movimiento sindical, etc. Pero no según la letra muerta de la ley, sino en sus perspectivas actuales de instrumentos de creación, desarrollo y actuación del Derecho Laboral. La ley será un dato, entre muchos otros, como el de la importancia histórica del movimiento obrero en la legislación del trabajo (en Europa, su cuna; en América y en el país respectivo). Se analizarán instituciones específicas, como el sindicato, la cláusula de exclusión, el fuero sindical, etc., etc. (153), tratando de seleccionar aquellos temas, problemas e instituciones que permitan reiteraciones frecuentes de principios fundamentales que es

---

(153) Mencionamos deliberadamente estas dos últimas instituciones, porque una de ellas, la cláusula de exclusión, es característica del sistema mexicano, y desconocida o prohibida en otras legislaciones americanas; y el fuero sindical, o sea la protección de inamovilidad para los directivos sindicales, conocida en Chile, Colombia, Panamá, etc., es desconocida, por innecesaria, en la Ley mexicana. El programa debe partir, pues, de sectores generales.

indispensable fijar o dominar.

El estudio se llevará a cabo como un trabajo de los estudiantes, preparado, orientado y controlado por el profesor; y se emplearán los métodos activos de aprendizaje que él recomienda, explique y ponga en ejecución. Tanto en forma individual, como por equipos de trabajo.

No habrá tiempo para estudiar todos los sectores generales y todos los temas específicos que surgen de ellos; pero el escogimiento de unos diez o quince temas, según su mayor o menor extensión, procurando que se diversifiquen entre todos los sectores generales indicados, conducirá a su examen profundo y a la referencia permanente respecto de los postulados y principios esenciales en el Derecho del Trabajo. El estudio de cada tema se dirigirá a los conocimientos fundamentales en el mismo, con la posibilidad de que los estudiantes más interesados en la profundización exhaustiva de uno o más temas, sigan avanzando conforme a sus intereses y posibilidades de estudio, investigación y aprendizaje.

El segundo sector general, relativo a los caracteres jurídicos del Derecho del Trabajo, orientará al alumno en cuanto a la posesión de los rasgos jurídicos dominantes en el Derecho Laboral. Su condición de Derecho de clase; su naturaleza tutelar y reivindicatoria; su irrenunciabilidad; el predominio de la relación laboral fáctica sobre la letra de los contratos y aun sobre la letra de la ley, etc. Temas que los alumnos estudiarán y desarrollarán por sí mismos, conforme al plan específico preparado por el profesor. No absolutamente todos los temas que configuran los caracteres jurídicos del Derecho del Trabajo, sino los indispensables y más abarcadores. Los estu-

diantes que sin perjuicio de su trabajo en los otros temas básicos del programa que se organice para el curso semestral o anual, quieran profundizar en los caracteres jurídicos del Derecho del Trabajo, pueden hacerlo, y se auxiliarán con las orientaciones del profesor.

Dejamos trazadas, pues, las líneas generales del programa de Derecho del Trabajo, que puede sustituir, en un aprendizaje activo, el programa enciclopédico, detallista, erudito, doctrinarista y seguidor de la letra legal, que raras veces se cumple íntegramente en el sistema de la clase expositiva. Pero convengamos en que el programa no lo es todo; no podemos dispensar al programa un culto fetichista, porque "nadie enseña lo que no sabe, ni lo que no desea enseñar.... aunque esté en los programas" (154).

8.- La estructura recomendable.- Entre las varias técnicas pedagógicas sobre organización o distribución de los contenidos culturales, creemos que una de las más eficaces es la que integra el programa de una asignatura por medio de unidades. No se necesita demostrar aquí el avance pedagógico logrado en este siglo, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, con el empleo de las unidades de estudio y de trabajo. Estimamos que esa técnica debe aplicarse, en lo esencial, en la educación superior. A este propósito, el pedagogo mexicano Francisco Larroyo postula, en varios capítulos de su obra Pedagogía de la Enseñanza Superior, el uso de la técnica mencionada; y especialmente con respecto a las carreras profesionales, dice que "en relación con el tema del aprendizaje de una técnica profesional, objetivo esencial del practicum,

(154) Randle, Patricio H.: ¿Hacia una Nueva Universidad?, pág. 37.

la enseñanza superior ha hecho oportunas aplicaciones del llamado Plan Morrison" (155), en el que se emplean las unidades de trabajo.

Según la extendida definición de H. C. Morrison, la unidad "es un comprensivo y significativo aspecto del medio, de una ciencia organizada, de un arte, de la conducta, que, una vez aprendido produce una adaptación de la personalidad". Las descripciones que se dan de la unidad, como sistema de concentración de conocimientos organizados para el aprendizaje, esclarecen con toda precisión esta técnica pedagógica. "Puede decirse que la unidad de trabajo y estudio --explica Clara O. Cardounel--, está constituida por un conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias organizados alrededor de un motivo básico e interesante para el alumno, e integrados en forma de situación compleja y natural, que lleva a efecto el sujeto por medio de diferentes actividades didácticas coherentes, con el propósito de adquirir y elaborar las respuestas necesarias para su correcta adaptación al medio" (156).

En la enseñanza superior, la estructuración de los contenidos de una asignatura a base de unidades, hace posible que el programa se organice como un conjunto de conocimientos y de experiencias; como una "serie de unidades" que integran un programa funcional.

La unidad toma en cuenta los conocimientos, articulándolos en torno a un objetivo central; aprovecha situaciones vitales, en las que el alumno lleva a cabo actividades que no sólo le nutren de la materia, sino que le ponen en condiciones

---

(155) Págs. 125 y 137.

(156) La Unidad de Trabajo y Estudio, pág. 82. Editorial Herrero, S. A. 2a. edición. México, 1969.

de desarrollar capacidades; garantiza la obtención del aprendizaje verdadero, como producto de la personalidad integral del estudiante, y no como simple memorización pasajera; permite la comprobación de ese aprendizaje en cualquier etapa de la ejecución de la unidad y al final de la misma, lo que constituye una forma superada de evaluación.

No obstante las variadas clasificaciones de las unidades de estudio, los tipos fundamentales de unidad son los mencionados por Morrison: a) unidad de materia de estudio (ciencia o arte); b) unidad de centro de interés (aspectos del medio); c) unidad de adaptación o de experiencia (aspectos de la conducta).

Es corriente emplearlas separadamente. Las diferencias entre estas clases de unidades obedecen al mayor énfasis que se pone en la naturaleza de sus objetivos centrales, por lo que no es extraño que una unidad participe de caracteres que presentan las otras, al punto de que algunas veces se tiene a la unidad de adaptación como "la extensión lógica de la unidad de centro de interés" (157). Por ello, el programa de una asignatura universitaria, puede hacer uso combinado de varios de los tres objetivos, en las diversas unidades de aprendizaje en que se distribuya el contenido programático.

Los pedagogos, no obstante algunas diferencias y particularidades, están de acuerdo en cuanto a las partes fundamentales de la unidad, que se compone de:

I.- Objetivos.

II.- Presentación o explicación del maestro.

---

(157) Cfr. Jones, Grizzell y Grinstead: El Sistema de Unidades del Trabajo Escolar, pág. 26. U.T.E.H.A. México, 1969.

III.- Actividades o ejercicios de aprendizaje.

IV.- Fijación de conocimientos o capacidades.

V.- Comprobación o valoración.

El texto escrito de la unidad debe ser lo suficientemente amplio y explícito, para que no surjan dudas, dificultades y confusiones, que pueden ser evitadas en su ejecución.

Aunque el sistema de unidades de aprendizaje no tiene, entre sus finalidades principales, la de estimular el desarrollo de un conocimiento individualizado que progrese de acuerdo con las facultades diferentes de cada alumno, la técnica de las unidades no se opone a ese desarrollo individualizado, y concebidas con flexibilidad lo posibilitan adecuadamente, al par que garantizan las formas cooperativas del aprendizaje.

Un programa de la asignatura universitaria estructurado a base de unidades exige que de su ejecución se encargue un profesor muy distinto al expositor actual de meros conocimientos; porque se impone, en el desarrollo de la unidad, que el maestro oriente y supervigile las actividades y trabajos de aprendizaje de los alumnos; que motive constantemente esa labor y ayude a resolver en cada caso las dificultades que se presenten al estudiante; que tenga un dominio muy completo de los conocimientos o de la materia; que se muestre perspicaz y atento en la evaluación de los resultados que se vayan obteniendo en el proceso del aprendizaje, etc., etc. Ya no se trata de ese tipo de profesor que recita de memoria o improvisa confusiones, como lo hace el "mal profesor" de la actualidad; o que convierte la cátedra en una tribuna oratoria de eruditismo inútil, como sucede con el "buen profesor" de nuestros días.

No pretendemos suministrar un explicación exhaustiva de lo que es la unidad de aprendizaje y de su ejecución, tema al que muchos pedagogos han dedicado monografías de indispensable consulta. Hemos tratado de destacar los caracteres más señalados de la unidad, con el objeto de justificar su selección como fórmula eficaz en la estructuración de un programa de la asignatura universitaria que garantiza, en este aspecto técnico, la enseñanza activa, orgánica y metódica, en la educación superior.

9.- Muestra de una unidad de trabajo y estudio.- Conviene concretar un tanto más las ideas expuestas en los últimos apartes, con una muestra sencilla de unidad, que no es un modelo ni un ejemplo, ya que ciertos aspectos formales y de contenido de la unidad cambian según la materia u objeto de la misma.

Título de la Unidad: CONTRATACION O DESPIDO DEL TRABAJADOR POR EFECTOS DE LA CLAUSULA DE EXCLUSION EN EL DERECHO MEXICANO DEL TRABAJO

I.- OBJETIVOS:

- a) centrales: Comprender en qué consiste la cláusula de exclusión; su naturaleza (legal-contractual) y efectos jurídicos que produce; qué significado tiene para el sindicalismo.
- b) complementarios: Precisar la relación entre la cláusula de exclusión y la naturaleza jurídica del Derecho del Trabajo; examinar las contradicciones legales sobre libertad sindical y cláusula de exclusión; examinar la posible inconstitucionalidad de la cláusula de exclusión.
- c) correlativos: Contrato colectivo e individual de traba-

jo; derecho de organización sindical; libertad sindical; sistemas de despido del trabajador; la expulsión del sindicato.

d) auxiliares: Interpretación de la ley; manejo de la jurisprudencia; solución de contradicciones legales.

e) especiales (no obligatorios): Examinar el problema jurídico de la libertad en general, y de la libertad sindical frente a la cláusula de exclusión; indagar la situación de diversas legislaciones con respecto a la cláusula de exclusión (incluyendo los Convenios y Recomendaciones de la O.I.T.); problemas del régimen legal sobre expulsión del sindicato; consideración detenida sobre la constitucionalidad o inconstitucionalidad de la cláusula de exclusión.

## II.- PRESENTACION Y ORGANIZACION:

La lucha de los sindicatos, por obligar al patrono a contratar exclusivamente a miembros del organismo obrero (monopolio sindical de la mano de obra), condujo a incorporar en los contratos colectivos de trabajo una cláusula en cuya virtud el patrono se obligaba a enganchar únicamente a trabajadores sindicalizados. Esta práctica sindical ha sido consagrada por la ley de ciertos países, aunque otros no la admiten y hasta la prohíben. Tanto en los contratos colectivos como en las leyes, esta institución sindical ha evolucionado, y en algunos casos se extiende a la pérdida del empleo, cuando se deja de ser miembro del sindicato, por renuncia o por expulsión. Importantes problemas jurídicos y sociales plantea la cláusula de exclusión, objeto de la presente unidad.

De acuerdo con los objetivos señalados, los alumnos se agruparán en equipos, de un máximo de 5 alumnos cada uno. No hay obstáculo en asignar más de un tema a un mismo equipo, procurando que los varios temas asignados a un solo equipo tengan la mayor correlación.

III.- ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

1.- Leer, en los textos indicados, los capítulos o partes relativos a la cláusula de exclusión.

2.- Leer la jurisprudencia correspondiente y localizar cualquier otra, de interés, que se refiera al tema.

3.- Revisar con detenimiento los artículos pertinentes, y ubicarlos en el texto de la ley.

4.- Leer las cláusulas de exclusión en los contratos colectivos que se obtengan.

5.- Entablar conversaciones con líderes sindicales, patronales, patronos y abogados, para recabar su criterio favorable o desfavorable a la cláusula de exclusión (especialmente a base de la experiencia concreta en cuanto a su aplicación).

6.- Anotar separadamente las definiciones, precisiones, criterios, opiniones y observaciones referentes a los objetivos del aprendizaje, y enjuiciarlos críticamente.

7.- Informar en clase, en el orden adecuado, los resultados del trabajo de cada equipo; observaciones individuales sobre los informes; intercambio de éstos entre los diferentes equipos.

8.- Los objetivos especiales se refieren a temas <sup>de</sup> profundización individual, y aquellos alumnos que deseen llevar a cabo un estudio exhaustivo que les sea beneficioso para su cultura jurídica, seguirán a este respecto las indicaciones específicas del profesor (bibliografía, problemas, etc.).

IV.- FIJACION DE CONOCIMIENTOS O SINTESIS DEL APRENDIZAJE:

Aquí se tendrán en cuenta las conclusiones que se deriven de los informes presentados por los varios equipos. Con todos

los informes se debe redactar un documento final o estudio sobre la cláusula de exclusión (síntesis que hará un equipo especial formado por un representante de cada equipo particular), que será el resultado general del trabajo y del aprendizaje.

#### V.- EVALUACION:

Corresponde al profesor establecer las formas de evaluación y control. Puede llevar una ficha para cada equipo, a fin de controlar el desarrollo progresivo del trabajo; puede hacer pruebas preliminares para sondear el grado de aprendizaje a medida que se desarrolle el estudio, etc. Para la evaluación final recurrirá a ejercicios, como el de la redacción por los alumnos, de una cláusula de exclusión; o crítica de una cláusula de un contrato, o de una cláusula propuesta por el profesor con tal objeto; o preguntas como la siguiente: "¿Está Ud. de acuerdo o no con la cláusula de exclusión como instituto jurídico sindical? Razone su respuesta". En general, las pruebas de evaluación, que serán todas de carácter individual, tratarán de determinar el grado de aprendizaje, conforme a los objetivos de la unidad.

#### VI.- DOCUMENTACION Y BIBLIOGRAFIA:

a) Artículos 395, 358, 133, 47, 185, 208, 244, 255, 264,

291, 303, 341, de la Ley Federal del Trabajo vigente (158).  
Artículos 49, 234, 235, 236, de la Ley Federal del Trabajo  
anterior (de 1931). Artículos 4o., 9o., 123 (fracción XVI)  
de la Constitución.

Tratado de Versalles, artículo 427. Convenio No. 87 de  
1948, de la O. I. T.

b) Trueba Urbina, Alberto; Trueba Barrera, Jorge: Nue-  
va Ley Federal del Trabajo.

De la Cueva, Mario: Derecho Mexicano del Trabajo. To-  
mo II.

Cavazos Flores, Baltasar: Mater et Magistra y la e-  
volución del Derecho del Trabajo.

Cavazos Flores, Baltasar; Breña Garduño, Francisco:  
Nueva Ley Federal del Trabajo Comentada y Concor-  
dada.

Cabanellas, Guillermo: Derecho Sindical y Corporativo.

---

(158) Para el lector interesado en el problema fundamental de  
la cláusula de exclusión, reproducimos los artículos bá-  
sicos de la Ley Federal Mexicana del Trabajo:

Artículo 395.- En el contrato colectivo podrá establecer-  
se que el patrón admitirá exclusivamente como trabajadores a  
quienes sean miembros del sindicato contratante. Esta cláusu-  
la y cualesquiera otras que establezcan privilegios en su fa-  
vor no podrán aplicarse en perjuicio de los trabajadores que  
no formen parte del sindicato y que ya presten sus servicios  
en la empresa o establecimiento con anterioridad a la fecha  
en que el sindicato solicite la celebración o la revisión del  
contrato colectivo y la inclusión en él de la cláusula de ex-  
clusión.

Podrá también establecerse que el patrón separará del  
trabajo a los miembros que renuncien o sean expulsados del  
sindicato contratante.

Artículo 358.- A nadie se puede obligar a formar parte  
de un sindicato o a no formar parte de él.

Cualquier estipulación que establezca multa convencional  
en caso de separación del sindicato o que desvirtúe de algún  
modo la disposición contenida en el párrafo anterior, se ten-  
drá por no puesta.

- c) Sentencias de la Suprema Corte de Justicia de México: Ejecutorias de 2 de septiembre de 1937; de 15 de junio de 1938; de 28 de julio de 1938; de 4 de mayo de 1939; de 6 de septiembre de 1940; de 21 de enero de 1942; de 29 de enero de 1942, etc.
- d) Contratos Colectivos de sindicatos mexicanos: del Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana; del Sindicato Mexicano de Electricistas, etc.

Podemos insistir en algunas precisiones, respecto de la forma de aprendizaje que refleja esta unidad. La simple lectura de los objetivos, demuestra que la institución se estudia en el marco de sus relaciones con otros aspectos del Derecho del Trabajo, lo cual da oportunidad para insistir, para reiterar aspectos fundamentales del mismo, o para anticipar temas o problemas que se analizarán posteriormente en el curso. Además, los objetivos especiales (no obligatorios) hacen posible que los alumnos que tengan interés y dedicación, hagan estudios más profundos e incrementen su bagaje como futuros investigadores del Derecho.

Las actividades de aprendizaje son múltiples y variadas, llegando hasta breves entrevistas con trabajadores, patronos, líderes y abogados, sobre los problemas prácticos de la cláusula de exclusión. Estas entrevistas deben ser orientadas por el profesor, para que sean útiles.

Recalamos el esquematismo que hemos preferido emplear en la concepción y en la redacción de esta unidad, para confinarla al límite de constituir una muestra, que muchos profesores ilustrados pueden superar con creces, ante los proble-

mas específicos que promueve la distribución de un programa de Derecho del Trabajo estructurado a base de unidades.

Es obvio que la enseñanza y el aprendizaje en la forma sugerida por esta unidad relativa a la cláusula de exclusión, difieren mucho de la clase expositiva, rutinaria, inerte e infecunda: es la diferencia enorme que va de la pedagogía tradicional a la pedagogía activa; del enseñar al aprender; de la clase expositiva del maestro, al trabajo activo del alumno.

## Capítulo Quinto

### LOS ELEMENTOS SUBJETIVOS DE LA RELACION PEDAGOGICA Y LA NUEVA METODOLOGIA

Hay, por fortuna, en nuestras universidades, auténticos maestros. Son pocos, pero son. Ellos sienten intensamente su apostolado .

Roberto Mac-Lean y Estenós.

No puede olvidarse que estudiar más y mejor es también una reivindicación del estudiante que el movimiento debe satisfacer .

Ernesto Giudici.

Alumnos y maestros se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el acto educativo, como sujetos de esa relación pedagógica. Cuando en ésta se pretenden introducir nuevas técnicas de aprendizaje, con el fin inmediato o a largo término, de sustituir las prácticas metódicas de la vieja escuela, es aconsejable ponderar, entre muchos otros factores, las circunstancias personales en que se encuentran los protagonistas de la relación pedagógica.

En una época, se hizo mucho énfasis en las condiciones de aptitud subjetiva del maestro, en su vocación pedagógica como educador. Se creyó que sólo debía serlo quien estuviera poseído del eros pedagógico: el maestro nato, el apóstol. Pero sin desconocer la importancia de las condiciones subjetivas del educador, la pedagogía activa ha puesto un énfasis mayor en el método de aprendizaje, a fin de asegurar para éste una técnica objetiva, antes que hacerlo descansar en las cualidades subjetivas del maestro. Ya expresaba Cousinet su preocupación en el sentido de que "al preparar un instrumento de trabajo que pudiera ponerse en manos de todos los niños era ne-

cesario que su control fuese posible igualmente para todos los educadores, sean cuales fueren sus cualidades personales y sin que fuera necesario exigirles cualidades excepcionales", añadiendo que "para el porvenir un buen método pedagógico necesitará cada vez menos que se tenga en cuenta la personalidad del pedagogo" (159).

Si bien el educador no precisa características de tipo carismático, es indudable que su misión de guía, de orientador del alumno, le imponen una especial dedicación a la enseñanza, una capacidad de comprensión frente a las situaciones subjetivas del estudiante y frente a las situaciones objetivas del medio, un conocimiento de la asignatura que le permita cumplir con eficacia aquella misión orientadora, y el dominio de las técnicas o medios didácticos. En suma, como lo expresa Francisco Larroyo, "un buen maestro necesita, para serlo, dos condiciones esenciales: 1a. saber, lo mejor posible, lo que ha de enseñar, y 2a. saber enseñarlo" (160).

Por ello, la enseñanza universitaria, en cualquiera de los campos del saber superior, no es la ocasión para ganar prestigio intelectual y social, a base del cargo formalmente asignado, ni para ganarlo como catedrático erudito o de oratoria teatral; no es simple oportunidad para un ingreso económico adicional o único; ni es, finalmente, refugio para los mediocres o para los fracasados en otras actividades (161). Sin embargo, la mayor parte de las Facultades universitarias no les

---

(159) Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos, págs. 8-9.

(160) La Ciencia de la Educación, pág. 148. Editorial Borrúa, S. A. 11a. edición. México, 1969.

(161) "Nutrido es --avergüenza reconocerlo-- (dice Roberto MacLean y Estenós) la legión de profesores mediocres en las universidades de América Latina". La Crisis Universitaria en Hispano-América, pág. 52.

exigen versación pedagógica a quienes designan como profesores; y ese mal se encuentra muy extendido en la Facultad de Derecho. Mostrando preocupación por reducirlo, la III Conferencia de Facultades jurídicas recomendó "requerir de todo aspirante a la docencia y a la investigación, calificadas cualidades humanas, morales e intelectuales", y "proporcionar a docentes y a candidatos a la docencia, los medios de capacitación pedagógica que sean apropiados".

En un elevadísimo porcentaje, la carrera del profesor de Derecho representa una dedicación subalterna, para el funcionario o para el profesional de la abogacía. Los profesores de medio tiempo, cuando mucho; o de un tercio de tiempo, ocupan la gran mayoría de las cátedras de Derecho, empeñándose más en atender a la clientela que les remunera con mejores honorarios, o en servir al Estado que les paga mayor o mejor sueldo. Su actividad docente, pasados los entusiasmos iniciales y experimentada la posesión de los beneficios anejos a la cátedra, se torna rutinaria, engorrosa, obligada y mecánica. Llegado el momento de perspectivas económicas o profesionales más proficuas, no es difícil sino muy fácil solicitar una licencia o extender la renuncia.

Una de las principales causas de esta situación del profesor de un tercio de tiempo intelectual (y hasta menos), de un tercio de tiempo pedagógico y de un tercio de tiempo moral, es la baja o ridícula remuneración que el presupuesto universitario (como parte del presupuesto estatal) le tiene asignada a la cátedra. Como si ésta existiera para asegurarle una prima a la mediocridad de todo orden. "Qué puede hacerse hoy --se preguntaba Arnold J. Toynbee-- para elevar la situación

y el nivel de la profesión docente en el mundo occidental?". Y daba una respuesta de soslayo: "Quizá esté haciendo Rusia otro servicio indeliberado a Occidente produciendo en los observadores occidentales la impresión de que trata a sus profesores como nobles" (162). Esta exigua remuneración, baja o ridícula, muchas veces lesiva al decoro profesional/impide la carrera docente en muchas personas de gran calificación científica, que durante no pocos años sintieron la nostalgia de no haberse dedicado a la cátedra universitaria, o la frustración intelectual de haberla renunciado para evadir un destino de medianías y de estrecheces económicas.

Entre las conclusiones obtenidas del cotejo practicado por la IV Conferencia de Facultades de Derecho (Montevideo, 1965), con respecto a los Informes presentados por éstas, se encuentra la de que "en la mayoría de las Facultades informantes la remuneración de los docentes es reducida, lo que no les permite liberarse de otras obligaciones para dedicarse plenamente a la enseñanza". Amarga y dolorosa realidad pedagógica, porque ella garantiza la permanencia de tantas aberraciones en la enseñanza jurídica. ¿Cómo puede ponerse en ejecución una didáctica activa y superada, si no existe la posibilidad de remunerar adecuadamente a los profesores de dedicación universitaria exclusiva? ¿Cuándo podrán los actuales autodidactas o empíricos que ejercen la docencia jurídica, estudiar detenidamente la moderna pedagogía, si muchas veces carecen de tiempo y de ánimo para cumplir el deber elemental de dictar las clases

---

(162) La Educación en la Perspectiva de la Historia, pág. 380. Toynbee es el autor del capítulo final de esta obra de Edward D. Myers. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

tradicionales? ¿Y para qué van a estudiarla, si no se ofrecen las condiciones para practicarla?

La Declaración de Principios y Recomendaciones de las Facultades de Derecho latinoamericanas, aprobada en la I Conferencia de éstas (México, 1959) propuso que "el nombramiento del personal docente bajo el régimen de dedicación total y de tiempo completo, sólo se considera recomendable en los casos en que la actividad comprenda, principal o exclusivamente, la investigación científica. En los demás casos debe encuadrarse la función docente en el régimen de dedicación parcial, de tal modo que haga conciliable la enseñanza con un contacto regular del profesor con el medio y la actividad profesional" (punto 6).

Es evidente, por las consideraciones ya formuladas, que no podemos mostrarnos de acuerdo con la anterior recomendación, sobre todo en su última parte, pues entendemos que los caminos de una rectificación de las formas didácticas actualmente en uso, están cerrados por la proliferación del profesor de dedicación parcial. La casi totalidad de los profesores de Derecho, lo son a medias, ya en el tiempo, ya en los demás aspectos de la enseñanza. Ninguna reforma eficaz de las Facultades jurídicas puede llevarse a cabo en tal situación del profesorado, y una de las condiciones mínimas de la implantación de métodos pedagógicos activos, en escala aceptable, reside en una mayoría de profesores de dedicación exclusiva en la docencia y en la investigación (163).

---

(163) Excede el campo de estas consideraciones el aspecto del sistema de nombramiento del personal docente, porque sólo examinamos aquí las situaciones relativas al ejercicio de la cátedra, pero sin duda que ese sistema de reclutamiento influye, de un modo positivo o negativo, en los niveles académicos de la docencia.

Coincidimos, pues, con Patricio H. Randle, "porque sin, por lo menos, un núcleo fuerte y representativo de profesores "full time", no existe la menor posibilidad de modificar la estructura que de hecho tiene la universidad" (164).

Tampoco somos partidarios de la tesis que postula, como excelencia en el maestro de Derecho, su condición de profesor-abogado. Es muy necesario, e indispensable, que el profesor de Derecho haya tenido una adecuada experiencia profesional, pero no es recomendable que sea abogado y profesor al mismo tiempo, o funcionario y profesor a la vez, al menos en una mayoría de los docentes, cosa que ocurre en la realidad negativa de hoy. No hay para qué repetir lo que sobre el particular expresamos en el Capítulo II. En perspectiva ideal, sólo puede aceptarse que una minoría del profesorado sea de dedicación parcial. "Resulta, por consiguiente, forzoso nombrar catedráticos de tiempo completo o de dedicación exclusiva, con justa remuneración y garantías, que estén dedicados íntegramente a la docencia o a la investigación y que sean auténticos y constantes mentores de sus alumnos" (165). Tal criterio lo hacemos nuestro plenamente, con base en experiencia docente y en experiencia profesional (la última por espacio de veinte años); en la República de Panamá.

Hacia la vertiente del alumnado, también se dan en la realidad importantes circunstancias objetivas y subjetivas, que conspiran mancomunadamente contra las posibilidades de ejecución de los métodos activos.

---

(164) ¿Hacia una Nueva Universidad?, pág. 21.

(165) Ponencia del profesor Abdón R. Valdés, de la Universidad de Arequipa, dirigida a la III Conferencia de Facultades jurídicas. Memoria respectiva, pág. 226.

Una de ellas es --ya lo sabemos-- <sup>que</sup> la/crea la llamada plé-  
tora estudiantil, o explosión demográfica universitaria. "Es-  
te fenómeno que es típico del siglo XX --explica Antonio M.  
Grompone-- merece una atención especial porque constituye el  
hecho esencial a considerarse en todo planteamiento tanto de  
actividad docente, como de organización universitaria. Los e-  
lementos materiales y espirituales se subordinan a la presión  
de esta masa juvenil que exige espacio en el sentido real del  
término, al mismo tiempo que requiere la atención e impone sus  
modalidades y sus aspiraciones. Esta afluencia de estudiantes  
se podrá decir que tiene tanta importancia en la orientación  
del sistema de enseñanza como el progreso científico en la con-  
fección del plan de estudios y en los programas de trabajo"(166).

Hemos visto cómo, en Argentina y Uruguay, los cursos ju-  
rídicos llevados con métodos activos, tienen limitado el núme-  
ro de estudiantes a veinticinco o treinta, por grupo. La pre-  
gunta que surge, dejando el ánimo conturbado por la imposibili-  
dad de ofrecer una respuesta positiva, es la siguiente: ¿Qué  
se hará con las legiones de alumnos-masa? De hecho, están con-  
denadas al catastrófico resultado que Juan Carlos Luqui sintetiza  
con esta breve frase, cultural y pedagógicamente trágica: "La uni-  
versidad de masas ha traído, como consecuencia, que hoy se vi-  
va, en muchas Facultades, la farsa de la enseñanza" (167).

Factor concurrente con el del número, es el del bajo ni-  
vel de conocimientos que trae el estudiante desde la escuela  
secundaria, porque la universidad no puede alcanzar el obje-  
tivo auténtico de la enseñanza superior con un material humano

- (166) La universidad actual y el sistema de enseñanza, pág. 38.  
En Temas de Pedagogía Universitaria (Cuarta Serie, 1962).  
(167) Ambito jurídico de la universidad y bases para una futu-  
ra ley universitaria, pág. 118. En Temas de Pedagogía U-  
niversitaria (Sexta Serie, 1967).

intelectual y culturalmente descalificado. Circunscribiéndonos a las Escuelas de Pedagogía (por ser las que preparan a los maestros y dan capacitación pedagógica), la norma general es el egresado mediocre, el profesor deficiente, que también mediocre y deficientemente preparará a los maestros o educadores de la primaria. Se alcanza, entonces, ese círculo vicioso actual, de estudiantes secundarios que llegan mal preparados a la universidad, la que gradúa deficientes profesores, que no pueden hacer maestros primarios idóneos, sin que nadie vislumbre por dónde puede comenzar la pedagogía rectificadora: por la universidad, por la secundaria o por la primaria. Ciertamente difícil es que, en la práctica, la rectificación se inicie en todos los niveles.

No puede pasarse por alto, en fin, el aspecto de la médula ética, de la savia moral, que recorre el cuerpo del estudiantado en América Latina. Las capas medias de la sociedad suministran, en un gran porcentaje, los cuadros de alumnos universitarios, ya penetrados por el arrivismo, por la heterogeneidad de clase y por la falta de conciencia ideológica de la llamada clase media, azotada por su propia quiebra económica y moral. Las profesiones liberales y el empleo público vienen a ser las metas ideales y exclusivas del universitario medio, a través de la adquisición del título, que se procura obtener siguiendo los dictados de una ley de economía intelectual y moral, porque el mínimo esfuerzo y hasta el fraude son los recursos "legítimos" para apropiarse de esa patente profesional, tan desacreditada ya públicamente, como anhelada tan farisáicamente" (168).

(168) En Europa también, la toma de la universidad por la clase media, "enemiga del estudio silencioso y útil", había corrompido el claustro universitario, según P. Calamandrei.

En resumen certero y elocuente, Roberto Mac-Lean y Estenós traza el destino ético del universitario latinoamericano:

"Mientras el estudiante, en el transcurso de sus años universitarios, va superando las dificultades de su capacitación, entre maestros indoctos o pedantes, bibliotecas desnutridas y laboratorios escuálidos, una convicción dura, lacerante y cruel, va atenaceando, cada vez con más fuerza, su espíritu; va calando, cada vez más hondo, en su propia vida. Es la convicción sobre la inutilidad de sus esfuerzos personales, sobre la invalidez de sus méritos propios, sobre la ineficacia del diploma o del título profesional, espaldarazo académico que obtendrá al final de sus estudios. Esfuerzos, méritos y diplomas valen poco. Mejor dicho, no valen nada ante la vida. Se da cuenta el estudiante, en duro descalabro ético, que lo único valedero para conseguir algo se resuelve en una disyuntiva poco edificante: o ser el acólito sumiso e incondicional de algún jerarca de la universidad que pueda abrirle las puertas de alguna cátedra auxiliar o de alguna piltrafa burocrática; o cobijarse bajo el ala de algún ave de rapiña de la política criolla para medrar en cualquiera de los recovecos del presupuesto fiscal. Prenderse de cualquiera de las posibilidades de esta disyuntiva inmoral es lograr ya un objetivo. Pero ni siquiera eso es fácil. No son frutos que están al alcance de la mano que quiera tomarlos. No todos los que desean, lo consiguen"(169).

Pero no menos cierto es que hay minorías de profesores y de estudiantes, en nuestras Facultades de Derecho ("las inmensas minorías", si parodiamos al poeta Juan Ramón Jiménez), para quienes la función universitaria se mide auténticamente por la Ciencia y la Cultura; quienes por encima de la mediatización y del facilismo académico imperantes, hacen cumplir a la universidad, aunque

en parva cuantía, la misión social de un alto magisterio de orientaciones y superaciones, frente a los ingentes, innumerales y gravosos problemas que nos agobian, del Río Bravo al Estrecho de Magallanes. Allí vemos la posibilidad subjetiva de poner en práctica, en escala reducida inicial, pero honesta y férreamente, los métodos de la pedagogía moderna en la enseñanza jurídica. No porque sea moderna, sino porque es incomparablemente superior a la de vieja estirpe.

No creemos en la universidad elitista; creemos en la universidad popular, abierta a todos, en la que se desarrolle y prevalezca finalmente esa posibilidad, germinal hoy, y mañana esplendorosa, porque unos cuantos trabajaron en los claustros universitarios, ardorosamente convencidos de que "más se obtiene con el ejemplo que con el precepto", como quería Séneca, uno de los remotos antecesores de esa pedagogía activa.

Lejos estamos, en verdad, de una revolución pedagógica en la universidad y en la Facultad de Derecho. No obstante, hay en todos los ámbitos universitarios estudiantes y profesores, aunque no formen mayoría, capaces y deseosos de llevar adelante la superación metodológica de la enseñanza superior, porque no se han dejado ganar por la rutina, por la mediocridad y por la renuncia a la alta misión del educador. Sólo falta que las autoridades respectivas le brinden su apoyo decisivo a esta perspectiva de renovación.

C O N C L U S I O N E S:

1.- La universidad estatal de América Latina, casi el único y principal tipo de universidad en la región, atraviesa, desde hace décadas, por una crisis general, producto y reflejo de una sociedad crítica también en todas sus estructuras y ámbitos. Por ello, la universidad sufre presiones externas y tensiones internas de gran calado, de necesaria ponderación cuando se trata de enfocar la superación de esa crisis.

2.- Uno de los aspectos importantes que atraen el anhelo reformista universitario es el relacionado con la solución de los problemas pedagógicos, debido a la supervivencia injustificada de formas tradicionales de enseñanza. A este respecto, la Facultad de Derecho se presenta como área en que se ha perpetuado y agudizado la ineficacia pedagógica de la actividad universitaria.

3.- Los propósitos rectificadores de la enseñanza jurídica pueden centrarse inmediatamente en la metodología de ésta. Con tal fin, será indispensable sustituir las formas de la pedagogía tradicionalista, infecunda, estéril, por los métodos de la pedagogía activa que se adecúen al aprendizaje del Derecho. Entre ellos, señalamos la clase magistral en los años superiores de la Facultad; el método de casos; el de trabajo en equipos; los pre-seminarios y seminarios superados; el estudio dirigido y la tutoría académica, a más del empleo de las llamadas técnicas auxiliares. Sin perjuicio del aprovechamiento de otros métodos o aspectos metódicos menos extendidos que prueben su eficacia docente; y sin perjuicio de utilizar simultáneamente varias

técnicas parciales de los métodos que hemos mencionado. Del mismo modo, deben sustituirse las formas actuales de evaluación, por medidas cónsonas con los métodos activos.

4.- Consideración muy especial debe darse a la estructuración de nuevos programas para las asignaturas jurídicas, que conjuren los vicios de los programas anacrónicos todavía en uso, mediante unidades de trabajo y estudio, las cuales permitan profundizar en los aspectos fundamentales de la materia, fijar sus principios básicos y revisar panorámicamente su contenido esencial.

5.- El elemento humano de la relación educativa, estudiantes y profesores, debe ofrecer condiciones subjetivas propicias para llevar a la realidad las formas del aprendizaje jurídico activo. Un profesorado eficiente, en la teoría y en la práctica jurídicas, de dedicación universitaria exclusiva; y un estudiantado que comprenda y practique la responsabilidad social del universitario latinoamericano (no sólo la política), son los supuestos personales de la nueva metodología.

6.- Siendo imposible, en lo inmediato, una transformación total de la universidad y de la Facultad de Derecho, debe aspirarse a que, de manera impostergable, se organice voluntaria y oficialmente, por grupos minoritarios del profesorado y del estudiantado, el experimento del aprendizaje activo del Derecho, en coexistencia con los métodos y formas tradicionales, para que la superioridad de la pedagogía moderna se demuestre de manera indiscutible, y se vayan desterrando, aunque fuese lentamente, las formas didácticas anquilosadas.

B I B L I O G R A F I A

- American Council on Education: Administración de Colegios y Universidades. Editorial Diana. México, 1970.
- Arbousse-Bastide, P.: La Méthode des Cas et la Formation au Commandement. Dunod. París, 1963.
- Autores varios: La Universidad. Editorial Ciencia Nueva, S. L. Madrid, 1969.
- Autores varios: Universidad y Cambio Social. Editorial Guajardo. México, 1970.
- Autores varios: La Universidad en Transformación. Editorial Seix Barral, S. A. Barcelona, 1960.
- Autores varios: La Planeación Universitaria en México. UNAM. México, 1970.
- Autores varios: Ideas Pedagógicas del Siglo XX. Losada, S. A. 3a. edición. Compilación de Lorenzo Luzuriaga.
- Autores varios: Psicología de la Motivación. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1968.
- Bochenski, I. M.: Los Métodos Actuales del Pensamiento. Ediciones Rialp, S. A. 6a. edición. Madrid, 1969.
- Brown, Hugh S. y Mayhew, Lewis B.: Pautas de la Enseñanza Superior. Ediciones Troquel. Buenos Aires, 1968.
- Bueno, Miguel: Estudios sobre la Universidad. UNAM. México, 1962.
- Calamandrei, Piero: La Universidad de Mañana. Ediciones Jurídicas Europa-América. Buenos Aires, 1961.
- Cardounel, Clara O.: La Unidad de Trabajo y Estudio. 2a. edición. Editorial Herrero, S. A. México, 1969.
- Conferencia Internacional de Estudiantes: La Reforma Universitaria en América Latina. Leiden, Holanda, s/f.
- Conferencias de las Facultades de Derecho Latinoamericanas: Memorias respectivas (1959, 1961, 1963 y 1965). Numerosos

autores y ensayos citados en el texto.

Cousinet, Roger: La Escuela Nueva (ensayos varios). Editorial Luis Miracle, S. A. Barcelona, 1967.

Un Nuevo Método de Trabajo Libre por Grupos. Losada, S. A. 5a. edición. Buenos Aires, 1969.

Crespo, Osvaldo Víctor: Trabajos de Equipos en la Escuela Secundaria. Ediciones Troquel. Buenos Aires, 1969.

De Pina, Rafael: Pedagogía Universitaria. Ediciones Botas. México, 1960.

Eisenmann, Charles: Les Sciences Sociales dans l'enseignement supérieur: Droit. UNESCO, Ginebra, 1954.

Escobar P., Edmundo: Ensayo sobre Pedagogía del Derecho. UNAM. México, 1965.

Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Edición del autor. México, 1969.

Fernández Gianotti, Enrique: Nota crítica a la obra de Jorge M. Angulo: La Universidad, su misión. Revista La Ley. Buenos Aires, 24 de marzo de 1966.

Flores, Edmundo: Vieja Revolución, Nuevos Problemas. Cuadernos Joaquín Mortiz. México, 1970.

Flores García, Fernando: Didáctica de la Enseñanza del Derecho. Edición mecanográfica. México, 1969.

Freinet, Celestino: Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Siglo XXI Editores, S. A. México, 1969.

Giudici, Ernesto: La Revolución Científico-Técnica y la Universidad. Editorial Polémica. Buenos Aires, 1968.

Guillén de Rezzano, Clotilde: Los Centros de Interés en la Escuela. Losada, S. A. 8a. edición. Buenos Aires, 1967.

González Cosío, Arturo: Historia Estadística de la Universidad (1910-1967). UNAM. México, 1968.

- González Casanova, Pablo: Discurso ante el Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diario El Día, de 22 de noviembre de 1970.
- González, Diego: Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Cultural, S. A. La Habana, 1943.
- González Pedrero, Enrique: Universidad, Política y Administración. UNAM. México, 1970.
- Grompone, Antonio M.: Universidad Oficial y Universidad Viva. Universidad Nacional Autónoma de México. 2a. edición. México, 1963.
- Grompone, Antonio M. y Solari, Aldo: Medios tendientes a la formación integral, humanista social, del estudiante frente a los requerimientos del mundo contemporáneo. Revista de la Facultad de Derecho del Cuzco. No. 5 de 1965.
- Hernández Silva, Pedro: La Enseñanza Programada del Derecho Procesal Penal. Colección Futuro. México, 1970.
- Hill, Winfred F.: Teorías Contemporáneas del Aprendizaje. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1966.
- Hutchins, Robert M.: La Universidad de Utopía. EUDEBA. Buenos Aires, 1960.
- Ingenieros, José: La Universidad del Porvenir. Editorial Inquietud. Buenos Aires, 1956.
- Jones, Grizzell y Grinstead: El Sistema de Unidades de Trabajo Escolar. U.T.E.H.A. México, 1969.
- Keller, Fred S.: Aprendizaje. Editorial Paidós. 2a. edición. Buenos Aires, 1969.
- Lara Sáenz, Leoncio y González Avelar, Miguel: Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior. UNAM. México, 1969.

- Larrea, Juan: Las Pruebas, la Evaluación y la Promoción Escolares. Losada, S. A. Buenos Aires, 1967.
- Larroyo, Francisco: La Lógica de las Ciencias. Editorial Porrúa, S. A. 17a. edición. México, 1969.
- Pedagogía de la Enseñanza Superior. Editorial Porrúa, S. A. 2a. edición. México, 1964.
- La Ciencia de la Educación. Editorial Porrúa, S. A. 11a. edición. México, 1969.
- Lefranc, Robert y otros: Las Técnicas Audio-visuales al Servicio de la Enseñanza. Librería "El Ateneo" Editorial. Buenos Aires, 1969.
- Mac-Lean y Estenós, Roberto: La Crisis Universitaria de Hispano-América. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1956.
- Maguire, Edward Randall: El Plan de los Grupos de Estudio. Losada, S. A. 6a. edición. Buenos Aires, 1967.
- Millet, John D.: Programación de Escuelas Superiores. Editorial Letras, S. A. México, 1971.
- Myers, Edward D.: La Educación en la Perspectiva de la Historia. Capítulo final por Toynbee, Arnold J. Fondo de Cultura Económica. México, 1966.
- Neghme, Amador: Problemas de la enseñanza de la medicina en América. Diario La Estrella de Panamá, de 27 de enero de 1971.
- Olmsted, Michael S.: El Pequeño Grupo. Editorial Paidós. 2a. edición. Buenos Aires, 1966.
- Ortega y Gasset, José: Misión de la Universidad. Revista de Occidente. 5a. edición. Madrid, 1968.
- Palmade, Guy: Los Métodos en Pedagogía. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1964.
- Planchard, Emile: La Pedagogía Contemporánea. Ediciones Rialp, S. A. Madrid, 1961.

- Ponce, Aníbal: Educación y Lucha de Clases. Editorial América.  
3a. edición. México, 1938.
- Ramírez G. Ramón y Chapoy Bonifaz, Alma: Estructura de la UNAM.  
Fondo de Cultura Popular. México, 1970.
- Randle, Patricio H.: ¿Hacia una Nueva Universidad? Editorial  
Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1968.
- Revista de la Facultad de Derecho de la UNAM (varios).
- Revista Mexicana de Ciencia Política, Nos. 58 y 59. UNAM.
- Rodríguez-Arias Bustamante, Lino: La Universidad ¿Decadencia  
o Renovación? Universidad de Los Andes. Mérida, Venezue-  
la, 1969.
- Sánchez Fontans, José: El método activo en la enseñanza del  
Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universi-  
dad de Panamá. Vol. VI (1963-1965).
- Sherz García, Luis: Una Nueva Universidad para América Latina.  
Editorial Guajardo. México, 1969.
- Silva Michelena, Héctor y Sonntag, Heinz Rudolf: Universidad,  
Dependencia y Revolución. Siglo XXI Editores, S. A. Méxi-  
co, 1970.
- Solís Quiroga, Héctor: El Ser y el Deber Ser de la Universidad  
de México. Asociación Mexicana de Sociología. México, 1961.
- Tunc, Zuzanne y André: El Derecho de los Estados Unidos de Amé-  
rica. Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1957.  
Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina. Temas de  
Pedagogía Universitaria (seis volúmenes, con numerosos es-  
tudios de autores varios).