

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE DERECHO

División de Estudios Superiores.

EL PROCESO
ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
DEL DERECHO

Tesis que para optar por el
Grado de Maestro en Derecho
presenta el Sr. Licenciado
VICENTE TOLEDO GONZALEZ, ba
jo la tutoría del Dr. Leon-
cio Lara Sáenz.

México, D. F.,

1976.

1110



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.

PALABRAS PRELIMINARES.

En el presente trabajo se culmina el esfuerzo y el anhelo de un universitario, al -- que nuestra Casa Máxima de Estudios le da la oportunidad de externar su pensamiento bajo -- los auspicios del Programa Nacional de Formación de Profesores. Tales beneficios no hubie-- sen sido obtenidos, sino ha sido por el apoyo y la ayuda desinteresada de los Señores: Lic. Sergio Domínguez Vargas, Secretario General -- de la U.N.A.M.; Lic. Pedro Astudillo Ursúa Director de la Facultad de Derecho; Dr. Ignacio Galindo Garfias Jefe de su División de Estudios Superiores; Dr. Moisés Hurtado González Coordinador Académico de Becas; Lic. Manuel -- Ovilla Mandujano Ex Coordinador Académico y -- Srta. Irma Martínez Bazán. Para todos ellos consideración y agradecimiento a tan bello -- gesto.

Mención especial merecen: el Dr. Leoncio Lara Saénz, quien con paciencia y maestría dirigió la presente investigación en todas sus -- faces. El Dr. Raúl Cervantes Ahumada, y el Dr.

Jorge Witker, quienes al pronunciar su valiosa opinión sobre los temas sujetos a estudio, además de enriquecer su contenido, infundieron confianza y seguridad en el sustentante. Tampoco se olvida la meritoria colaboración de - - quienes hicieron la corrección gramatical, el mecanografiado y la impresión en offset del trabajo.

El planteamiento que a continuación, se hace, no obstante sus limitaciones, pretende ser una crítica constructiva y una aportación a nuestro Sistema Educativo Superior. Las ideas que le sirven de base, no representan una opinión aislada del sustentante, sigue entre otros, los lineamientos marcados, por autores tan prestigiados como: J. Piaget, G. Nérici, E. Fauré, C. Hammonds, M. L. Bigge, B. Bloom, F. Mayer, R. Frondizi, Paulo Freire, J. Witker, Jerez Talavera, Cervantes Ahumada, Fix Zamudio, Flores Garcia, Leoncio Lara y las estrategias marcadas por el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la U.N.A.M., todos ellos, defensores de una educación que sirva al hombre como medio para alcanzar su libertad de pensamiento.

EL AUTOR.

INDICE GENERAL

Pág.

Palabras Preliminares	2
Introducción	9

Capítulo I

EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA A NIVEL SUPERIOR.

A.- Concepto Etimológico del Derecho	14
B.- El Derecho en la Antigüedad	14
C.- El Derecho entre los Romanos	15
1.- División del Derecho entre los Romanos	17
a.- Derecho Público y Privado	18
D.- Concepción del Derecho en la Edad Media	20
D*.- Concepción Normativista	21
1.- Concepción Kantiana	21
2.- Concepción Kelseniana	22
3.- Concepción Teleológica	24
4.- Concepción Marxista	26
E.- Concepción del Derecho en Función de la Solidaridad Social	28
F.- Concepción del Derecho como Unidad Orgánica	30
G.- Tesis que debe Prevaler	33
H.- Que Debe Enseñarse y Aprenderse del Derecho en una Facultad o Escuela Superior.....	38
1.- Un Lenguaje Especializado	38
2.- Criterio Jurídico más que Información sobre la Norma	40
3.- Capacidad para promover los Cambios que exige el Contexto Social	42

4.- Fundamentos de lo Jurídico	43
5.- No solamente Teoría sino también Práctica	45
6.- Enseñanza y Aprendizaje del Derecho con Función Social	48

Capítulo II

RECURSOS HUMANOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

A.- El Profesor de Derecho	52
1.- Como ha sido hasta el presente	52
2.- Vías de Hecho en el Acceso a la Docencia	55
3.- Vías Formales de Acceso a la Docencia	56
4.- Formación del Profesor de Derecho	59
5.- Trascendencia de la Actuación del Maestro en la Formación del Alumno	63
6.- Bases de Superación para el Maestro de Derecho..	65
a.- Con auténtica vocación para la docencia	65
b.- Con un profundo conocimiento sobre lo jurídico	67
c.- Con verdadera formación pedagógica	69
d.- Con dominio de las Técnicas de Investigación	72
e.- El Profesor como Director del Aprendizaje...	76
f.- Con Dominio de los Aspectos Psicológicos del Aprendizaje	80
7.- Hacia una Profesionalización de la Docencia Superior	85
B.- El Alumno de Facultades y Escuelas de Derecho	87
1.- Su etapa previa a los Estudios Superiores	88
2.- Vocación del Alumno de Leyes	90
3.- Su Ingreso a la Facultad	92
4.- Obstáculos que se le presentan	93
a.- Masificación de los Grupos	93
b.- Carencia de Lenguaje Especializado	94
c.- Sin Conocimiento sobre Técnicas de la Investigación	96
5.- Comportamiento del Alumno de Derecho	99
6.- Bases de Superación del Estudiante de Derecho...	101
C.- Producto del Proceso Enseñanza-Aprendizaje del Derecho	104

1.- Papel Tradicional del Abogado	105
---	-----

Capítulo III

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

A.- Clasificación de los métodos de Enseñanza	118
1.- Los métodos en cuanto a la Forma de Razonamiento	118
2.- Métodos en cuanto a la Coordinación de la materia	120
3.- Métodos en cuanto a la Concretización de la Enseñanza	120
4.- Los métodos en cuanto a la Sistematización de la Materia	122
5.- Los métodos en cuanto las Actividades de los alumnos	123
6.- Los métodos en cuanto a la Globalización de los contenidos	124
7.- Los métodos en cuanto la relación entre el profesor y el alumno	125
8.- Los métodos en cuanto a la aceptación de lo Enseñado	125
B.- Breves Antecedentes en la Enseñanza del Derecho	126
1.- Roma	126
2.- Edad Media	127
3.- Francia	128
4.- Unión Soviética	129
5.- Alemania	129
6.- Inglaterra	130
7.- Estados Unidos	131
C.- Método Tradicionalmente Empleado en la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho	135
1.- Caracterización del método magistral o catedrático	135
2.- Concepción del Derecho y de la Ley dentro del Método Magistral	138
3.- Objetivos en el Método Magistral	139
4.- Instrumental utilizado en el método magistral ..	140
5.- Evaluación en el método magistral	141

6.-	Clasificación del método magistral o catedrático	142
7.-	Consecuencias que produce el método magistral en el proceder del alumno de Derecho	144
8.-	Crítica al método magistral	149
D.-	Enfoques de la Enseñanza a través de la Historia...	150

Capítulo IV

SISTEMATIZACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

A.-	Lineamientos Generales	158
B.-	Objetivos de Aprendizaje	164
	1.- Clasificación de los Objetivos	165
	2.- Especificación de los Objetivos	169
	3.- Niveles de Complejidad de los Objetivos	172
	4.- Ventajas de que la enseñanza superior sea a través de Objetivos	179
C.-	Procedimientos y Técnicas	180
	1.- Procedimientos recomendables para la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho	181
	a.- La Conferencia	182
	b.- Demostración	183
	c.- Investigación Documental	184
	d.- Exposición Didáctica	185
	e.- Lectura Comentada	187
	f.- Análisis de casos Prácticos y Jurisprudenciales	189
	g.- Observación Directa	190
	h.- Discusión Dirigida	191
	i.- El Seminario	192
D.-	Recursos Didácticos	193
	1.- Recursos de que puede valerse el profesor de Derecho	195
	a.- Material Impreso	195
	b.- Material de Aula	196
	c.- Material de Experimentación	197
	d.- Materiales Auditivos	198

e.- Materiales Audiovisuales	198
f.- Teatro	198
g.- Salón de Clases	199
2.- Adecuación de los Recursos Didácticos	200
2.- Evaluación	202
1.- Técnicas de Evaluación	203
2.- Criterio Evaluativo que debe Imperar	203
a.- ¿Qué debe Evaluarse?	204
b.- ¿Quién debe Evaluar?	205
c.- ¿Cuándo debe Evaluarse?	205
d.- ¿Cómo debe Evaluarse?	205
1) Exámenes a base de reactivos	205
a) Reactivos Completitivos	206
b) Reactivos de Verdadero-Falso	207
c) Reactivos de Respuesta Breve	207
d) Reactivos de Opción Múltiple	208
e) Reactivos de Jerarquización u	
Ordenamiento	209
f) Reactivos de Apareamiento	210
g) Reactivos de Ensayo o de Composición.	
de Reactivos	210
2) Recomendaciones para la elaboración	
de Reactivos	211
3) Modelo de examen a base de reactivos	212
Conclusiones	217
Índice de Materias	227
Índice de Autores	237
Material Bibliográfico Utilizado	241

I N T R O D U C C I O N .

La elaboración de la presente tesis obedece a un motivo principal: "sincero convencimiento de que en México el Sistema -- Educativo de Enseñanza Superior, principalmente en Facultades y - Escuelas de Derecho, no capacita a sus egresados para afrontar -- con éxito el ejercicio de una profesión".

El anterior señalamiento, no se hace a la ligera, está basado en la reflexión sobre hechos irrefutables: ¿Cuántos egresa-- dos con su título en la mano, son capaces, por lo que se refiere a conocimientos, de montar un Bufete y desarrollar por sí mismos, - con eficacia, labores de postulación tales como: prosecución de un amparo, nulidad de una marca, diligenciación de un exhorto, tramitación de un intestado o de un divorcio contencioso? etc. ¿Qué - - egresados tienen la aptitud para desempeñar un cargo como funcionario judicial, ya no se diga de magistrado o de juez, sino de se-- cretario de acuerdos de un Jurgado? Ignorándose la causa, se acep-- ta que tales actividades corresponden a un abogado con largos -- años de práctica profesional.

Hay todavía efectos más graves. Debido a la explosión de demográfica experimentada en los últimos años en nuestros centros de educación superior, tal parece que se ha producido una saturación de abogados, los cuales no pueden encontrar un acomodo den-- tro de la sociedad, acorde al esfuerzo realizado durante años pa-- ra formarse profesionalmente.

El autor de esta tesis, preocupado por la suerte que -- les depara a las nuevas generaciones de abogados, encuentra que la causa de que los egresados no puedan dominar prontamente el - campo profesional, se debe principalmente al método que como sistema globalizador de enseñanza rige en las Facultades y Escuelas de Derecho. Tal método, mal llamado magistral o catedrático, descansa en una concepción equivocada sobre lo que es la enseñanza (1), el Derecho, y sobre todo, lo que es el aprendizaje sobre - el Derecho.

Se piensa que la enseñanza superior* consiste en un señalamiento o transmisión de conceptos a cargo del profesor, ignorando si dichos conceptos son o no adquiridos por los alumnos, - es decir, relega a un plano secundario el aprendizaje (2) de -- los educandos. Por otro lado, olvida que la enseñanza, para que - sea efectiva, debe conjugarse con el aprendizaje en un proceso - (3) ininterrumpido, que tiene precisamente como elementos, o recursos humanos principales, al profesor y a los alumnos. Este -- proceso se denomina "proceso enseñanza-aprendizaje", y el método mediante el cuál se desarrolla corresponde a la idea de un método didáctico (4).

- [1] Vocablo de origen latino que deviene de las voces "in" = dentro y "signare" = marcar.
* Para efectos de esta tesis se entiende por enseñanza superior la que se imparte a un nivel de licenciatura.
- [2] Aprender: Vocablo que deviene del latín "Apprehendere" con - dos raíces: Ap = y prehendere = percibir.
- [3] Proceso (del lat. processus) = acción de ir hacia adelante.
- [4] Didáctica: Derivado de las raíces griegas didaskhein = enseñar y techné = arte. Didáscalos era el que enseñaba y didascalia el lugar donde se enseñaba.

Enseñar el Derecho a través de la norma, criterio que todavía se sigue en los centros de educación superior, también tiene repercusión en el nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos y aún en su actuar dentro del ejercicio profesional.

Para evidenciar la certeza y validez de la postura y conclusiones propuestas en esta investigación, el sustentante tuvo como fuentes: su experiencia docente dentro de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M.; su desempeño profesional dentro del Foro y la Judicatura, así como el aprendizaje obtenido del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza; todo esto conjugado a la luz de las principales corrientes pedagógicas.

El análisis de los contenidos se hace en cuatro capítulos. El primero se dedica al estudio del Derecho como objeto de la enseñanza que se recibe a un nivel superior. Se comentan, brevemente, diferentes concepciones doctrinales del mismo y se hace el señalamiento de cual, en opinión de esta tesis, es la concepción más adecuada para una mejor comprensión y dominio sobre ese objeto de enseñanza.

El profesor y el alumno, como sujetos o recursos humanos principales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, son contemplados en el segundo capítulo, atendiendo a los problemas que les plantea el sistema tradicional educativo, sentando las bases de su comportamiento para liberarlos de la influencia de tal sistema en el futuro. Así también, el abogado,-

como producto del proceso enseñanza-aprendizaje, su posición -- dentro del contexto social, presente y futura, se somete a juicio a la luz de las nuevas corrientes pedagógicas y sociales.

En el tercer capítulo, como tema centra de esta tesis, se alude a la forma o manera como ha sido enseñado el Derecho -- al paso del tiempo, enjuiciándose severamente al método magis--tral o catedrático, arraigado en nuestro medio, sus anteceden--tes, su posición dentro de la clasificación de los métodos de -- enseñanza y los efectos que produce en el aprendizaje de los -- alumnos.

En el capítulo quinto, se apuntan los lineamientos del método que se propone en esta tesis para substituir al magis--tral, al que se denomina "Sistematización del Proceso Enseñanza Aprendizaje del Derecho" con sus ingredientes: objetivos de -- aprendizaje, procedimientos y técnicas, recursos didácticos, y evaluación del proceso.

Sin pretender la paternidad u originalidad en las -- ideas, dado que los puntos sujetos a estudio en esta tesis ya -- han sido motivo de reflexión en otros lugares y en otras épocas. El sustentante da por seguro que, de llevarse a la práctica las soluciones que más adelante se proponen, con ello se dara mayor eficacia a los estudios superiores, haciendo de sus egresados -- verdaderos profesionistas, técnicos o investigadores que con su saber contribuy*an al progreso de México.

Capítulo I.

EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA A NIVEL SUPERIOR.

Se ha dejado asentado en la introducción de este trabajo, su desarrollo consiste, entre otras cosas, en describir las diversas facetas del proceso enseñanza-aprendizaje, en las Facultades y Escuelas de Derecho, así como enfatizar las carencias, - vicios y deficiencias que presenta, principalmente en México. De ahí que la intención de este primer capítulo sea la de despejar la incógnita: ¿Qué es el Derecho?, pues para saber como enseñar y como aprender algo, previamente debe dilucidarse el concepto de ese algo, en este caso el concepto del Derecho. Una concepción errónea, confusa o parcial sobre el Derecho, conduce a una enseñanza y en consecuencia también a un aprendizaje, obscuro, - erróneo e incompleto, lo que resalta la importancia de este análisis.

El examen a fondo de las múltiples teorías que sobre la naturaleza del Derecho han sido generadas, tomaría el espacio y tiempo de toda una tesis, por lo que, se ha optado hacer una relación, hasta cierto punto arbitraria, de las concepciones que - sobre el Derecho, se manejan con más frecuencia dentro del proceso educativo en Facultades y Escuelas de Derecho, realizando el análisis y crítica de las mismas, de acuerdo con un elemental orden lógico y cronológico.

A.- CONCEPTO ETIMOLOGICO DEL DERECHO.

Etimológicamente la palabra "Derecho" proviene del latín "directus" que significa: recto, directo; participio de dirigere (dirigir) que a su vez es un derivado de regere (conducir, guiar) (1). Dicho esto, toca ahora preguntarse ¿La anterior significación etimológica hace que se cobre conciencia plena sobre que es el Derecho? Quedando tal vez en la elementabilidad se -- tiene que contestar con un ¡NO! Porque "recto", "directo" así -- como "conducir" o "guiar", son vocablos que evocan ideas sobre el Derecho, pero no dan una imagen sobre su concepción precisa -- o cabal.

La carencia de una significación etimológica evidente sobre el Derecho, ha originado que desde los romanos, quienes -- al parecer fueron los que se ocuparon por primera vez de este -- punto, hasta nuestros días, se hayan esbozado innumerables teorías sobre la naturaleza del Derecho, ninguna de las cuales ha generado el consenso de los autores que han incursionado en tan complejo e intrincado tema, como se verá a continuación.

B.- EL DERECHO EN LA ANTIGUEDAD.

Aunque sin fijar su concepto, el nacimiento del Dere-- cho, según el decir de algunos autores (2), se remonta hasta la

- (1) Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de J. Corominas; Diccionario de Derecho Usual de G. Cabanellas.
- (2) Cfr. Floris Margadant Guillermo. Introducción a la Historia del Derecho. Tomo 1. Publicación de La Facultad de Derecho de La Universidad Veracruzana. Jalapa Ver. 1974, pág. 32.

época primitiva, donde el hombre, aún nómada, se encuentra con otros hombres y hace vida sexual común con un ser del sexo opuesto, apareciendo la familia, grado inicial de la sociedad humana. Ulteriormente, se le reconoce también en uniones más amplias con sus congéneres, como lo fueron las tribus nómadas cazadoras. A partir de entonces, dicen (3) el Derecho se encuentra en todas las sociedades formadas por el hombre.

Ahrens (4) afirma que, posiblemente la más antigua -- fuente de Derecho, fué lo conservado en la memoria por la tradición. Por lo que respecta a las más antiguas obras sobre derecho de que se tiene noticia, éstas pertenecen a la literatura védica conociéndose con el nombre de Sumatra Sutra. El Código de Manú, -- tan mencionado por los juristas e historiadores, data del año -- 600 A.C. (5).

C.- EL DERECHO ENTRE LOS ROMANOS.

Los romanos, según relata Arias Ramos (6), "no fueron muy inclinados a la elaboración de conceptos abstractos, ni a encerrar en definiciones bien perfiladas las ideas que aplicaban con recto criterio". Por otro lado, dice Arias, las ideas

[3] Cfr. Ahrens Enrique. Introducción a la Historia del Derecho. Traducción de Francisco Giménez y Augusto G. de Linares. 1ª. edición. Editorial Impulso. Buenos Aires Argentina 1945, -- pág. 21.

[4] Idem. pág. 62

[5] Idem.

[6] Arias Ramos J. Derecho Romano. Vol. I. Editorial Revista de Derecho Privado. Madrid 1972, pág. 29

de los autores romanos no las conocemos en su forma original, -- sino en una solución de estratos, recortada y podada para fines legislativos". Tal situación ha originado, que de un mismo concepto existan varias versiones no muy acordes y así sucede con el concepto que sobre el Derecho tuvieron los romanos.

Petit (7) afirma que, "durante los primeros siglos de Roma, el Derecho estuvo íntimamente ligado a la religión. Fas, es el derecho sagrado, lex divina. Jus, es la obra de la humanidad, lex humana. Esta distinción acaba por debilitarse y jus se aplica al derecho en toda su integridad".

Cabe mencionar que "al jus, los romanos le dieron a veces un sentido objetivo de regla o norma y otras de facultad o poder"(8). Del Derecho en sentido objetivo los comentaristas suelen recoger la noción formulada por Celso: "jus est ars boni et aequi" (derecho es el arte de lo bueno y lo justo). Para indicar el Derecho en su aspecto intrínseco, o sea en su objeto y esencia, Bonfante refiere que los romanos usaron la palabra "aequitas" cuya raíz significa "unidad", "igualdad" y que representaba el "principio informador del Derecho consistente en establecer aquellas condiciones y aquellos límites a la acción de cada indi

(7) Petit Eugene. Tratado Elemental de Derecho Romano. Editora Nacional. México 1958, pág. 18.

(8) Arias Ramos. Ob. cit. pág. 30. El Sentido Objetivo aparece en la expresión. "ita jus est" tan frecuente en la Ley de las XII tablas. El uso de Jus como sinónimo de poder nos lo revelan las vetustas fórmulas procesales solemnes "aro mihi ius esse."

viduo que en la conciencia del pueblo, resulten iguales para to-
dos, teniendo en cuenta las razones de cada uno y las relacio-
nes con los demás (9).

Iustus, según dicen los autores (10), era el apelativo
que recibió la relación y el acto conforme al Derecho positivo,
es decir legal, jurídico. Para referirse a la conformidad habi-
tual de una voluntad humana con el ius, los romanos se sirvie-
ron de la palabra justitia (justicia), la cual fué definida por
Ulpiano de la siguiente manera: "constans et perpetua voluntas
ius summ cuique tribuendi" (voluntad firme y continuada de dar
a cada quien lo suyo) (11). Ulpiano también se refirió a la ---
Jurisprudentia (Jurisprudencia) a la que definió como: "divina-
rum atque humanarum, rerum notitia, iusti atque injusti scien-
tia", (conocimiento de las cosas divinas y humanas o ciencias -
de lo justo y de lo injusto) (12).

1.- DIVISION DEL DERECHO ENTRE LOS ROMANOS.

Son conocidas múltiples divisiones del Derecho Romano.
Las más significativas son dos, la que divide al Derecho en pú-
blico y privado y la que lo divide en Derecho natural, Derecho

(9) Cfr. Eonjante Pedro. Instituciones de Derecho Romano. Edito-
rial Reus S.A., Madrid 1965, Pág. 7

(10) Idem.

(11) Idem. Pág 9

(12) Petit. Ob. cit pág. 19

civil y Derecho de gentes.

a.- Derecho Público y Privado.

Las Instituciones de Justiniano, que para muchos (13), son una de las principales fuentes de conocimiento del Derecho Romano, recogiendo las ideas de Ulpiano dicen: "El Derecho, o es público, o es privado", al primero lo definen de la siguiente manera: "jus publicum est quoad ad statum rei romana e spectat" (derecho público es el que se refiere al modo de ser del estado romano) (14). En opinión de Bonfante, el Derecho público entre los romanos era "un concepto que oscilaba entre lo que -- atañe al Estado y lo que concierne a la sociedad, pudiendo tener relación tanto con el uno como con la otra" (15).

Tocante al Derecho privado, Ulpiano lo definió así: -- "privatum quoad ad singulorum utilitatem pertinet" (privado el que atañe a la utilidad de los particulares) (16).

2.- DIVISION DEL DERECHO PRIVADO.

El Jus Privatum, (Derecho Privado), es decir, el que regulaba las relaciones entre particulares, fue dividido en las Instituciones de Justiniano en tres partes: Jus Naturale (Derecho

(13) Bonfante. Ob. cit. pág. 13; J. Arias Ramos. Ob. cit. pág. 35; -
Petit. Ob. cit. pág. 20

(14) D. I. I. 1.; y I. I. 4. Cfr. Arias Ramos. Ob. cit. pág. 35

(15) Bonfante. Ob. cit. pág. 13

(16) Arias Ramos. Ob. cit. pág. 35

natural), Jus Gentium (Derecho de gentes) y Jus Civile (Derecho Civil) (17), En otros textos, como las instituciones de Gayo -- (18), Únicamente se hace mención a una división bipartita: jus civile y jus gentium. La definición más exacta del jus naturale fue dada por el jurisconsulto Pablo: quoad semper aequum ac --- bonum est (19), que era interpretado como aquel Derecho que no es producto manifiesto de la voluntad legislativa (20). El Jus civile era considerado como aquel conjunto de instituciones jurídicas genuinamente particulares al pueblo romano, aplicable -- solamente a sus ciudadanos; el jus gentium, se refiere al Derecho que los romanos tenían en común con los demás pueblos (21), es decir al conjunto de normas creadas para regir sus relaciones con los demás pueblos (22).

Debe destacarse que no obstante la genialidad de los -- romanos en cuestiones jurídicas, no se debe a ellos la sistematización del Derecho. Roschacker opina que con toda probabilidad es creación de la Escolástica Medieval (23). El mismo autor refiere que el Derecho romano no fue un derecho prejudicial o -- de procedentes, sino un derecho de juristas, eran estos quienes asesoraban a jueces y magistrados especialmente al pretor.

[17] D. I, 1, 1.; y I. 1, 4. Cfr. Arias Ramos. Ob. cit. pág. 35

[18] Cfr. Bonfante. Ob. cit. pág. 17

[19] Cfr. Gayo 1, 1.

[20] I. 11, D, De i, el., 1, 1.

[21] Bonfante. Ob. cit. pág. 18

[22] Idem. pág. 19

[23] Roschacker Pablo. Europa y el Derecho Romano. Editorial Re -
vista de Derecho Privado. Madrid 1955. pág. 147.

Más tarde los más eminentes ejercen esta función cerca del emperador, aconsejando a éste en la redacción de sus edictos, decretos y rescriptos (24).

D.- CONCEPCION DEL DERECHO EN LA EDAD MEDIA.

El derecho y la justicia, bajo la influencia del Cristianismo, o más bien de la Iglesia Católica, fueron concebidos en la Edad Media, como principios procedentes de la divinidad - para regir la vida de los hombres, enlazando este mundo con el otro (25). San Agustín, de los principales exponentes de esta - posición, hablaba de una ley eterna proveniente de la divinidad que gobierna todo lo creado y de la cual las leyes temporales - escritas, para ser justas y legítimas debían estar fundadas en ella. El Derecho, decía San Agustín, "es distribuidor de una -- providencia divina" (26). Santo Tomás, el otro pilar del catolicismo medieval en su obra Suma Teológica, síntesis del pensamiento religioso de esta época, defendió la existencia de tres órdenes jurídicos escalonados: Derecho Divino fundado en la voluntad de Dios y revelado a los hombres, Derecho Natural establecido por la razón y la Ley Humana cuya finalidad es el bien común (27).

24) Roschacker Pablo. Ob. cit. pág. 153.

25) Cfr. Ahrens Enrique. Ob. cit. pág. 29

26) Cfr. Gómez Pérez Rafael. La Ley Eterna en la Historia, Sociedad y Derecho, según San Agustín. Ediciones de la Universidad de Pamplona 1972, pags. 47, 109, 118, 180 y 182.

27) Cfr. Ovilla Mandujano Manuel. Teoría del Derecho. S/E. México 1975, pág. 34

D.- CONCEPCION NORMATIVISTA.

Dentro de esta corriente quedan comprendidos todos aquellos autores que, como dice el maestro Cervantes Ahumada (28), - "consideran al Derecho como, conjunto de normas", o bien a los que yuxtaponen o identifican al Derecho con la ley (29).

La concepción normativista del Derecho tuvo su apogeo en los siglos XVIII y XIX. Aún hoy sirve de base a muchos profesores en su cátedra, quienes al referirse a la noción del Derecho, sostienen que es un conjunto de normas con determinadas características. Para la mayoría de quienes aceptan este criterio, lo que es esencial al Derecho y que lo distingue de otros órganos normativos como la moral y los convencionalismos sociales, es la coercibilidad de la norma jurídica, esto es, la posibilidad de imponer coactivamente su cumplimiento en caso de ser violada. Es decir, que para los normativistas la sanción es la característica esencial de lo jurídico (30).

1.- CONCEPCION KANTIANA DEL DERECHO.

Kant filósofo alemán de fines del siglo XVIII a quien -

- [28] Cervantes Ahumada Raúl. "Sobre el concepto del Derecho". Revista de la Facultad de Derecho. Tomo XIV, Núm. 55 pág. 663.
- [29] Sostiene esta idea: Toullier, Marcadé, Demante y Demolombe. Mencionados por Dorantes Tamayo Luis en Que es el Derecho. Unión tipográfica. Editorial Hispano Americano. México 1962 pág. 204.
- [30] Cfr. Cervantes Ahumada Raúl. Art. cit. pág. 663.

se señala (31) como iniciador del normativismo, conceptua al Derecho como "la libertad del hombre, entendida como independen--cia del arbitrio de otro, para darse a sí lo suyo según leyes - universales" (32). Vedross (33), recogiendo el pensamiento Kantiano nos dice, "el derecho es el conjunto de las condiciones, bajo las cuales la voluntad de cada uno puede armonizar con la voluntad de los demás según una ley universal de libertad".

Para el pensamiento Kantiano el Derecho, en tanto arbitrio de uno frente al de otro, no puede tener por objeto, sino solamente actos exteriores, situación que lo convierte en un Derecho natural, único, positivo, propio de cada hombre. Tal caracte--rización, dicen los Kantianos, distingue al Derecho de la moral, - la cual, sostienen, se refiere al interior de cada individuo (34).

2.- CONCEPCION KELSENIANA.

Para entender la posición de Kelsen como autor normativista, debe hacerse mención a cuatro puntos que él toca dentro - de su vasta obra jurídica: a) Mundo del ser y del deber ser; b) Derecho como sistema de normas; c) Estado como orden normativo y d) La sanción como elemento distintivo del orden jurídico.

(31) Cfr. Cervantes Ahumada Raúl. Artic. cit. pág.

(32) Kant Immanuel. Principios Metafísicos de la Doctrina del De-recho. 1a. edición. Dirección General de Publicaciones. -- México 1968, pág.

(33) Vedross Alfred. La Filosofía del Derecho del Mundo Occiden-tal. Traducción de Mario de la Cueva, México 1962.

(34) Kant. Ob. cit. págs. 17, 35 y 41.

En cuanto al primero y segundo puntos, Kelsen afirma -- que "existe el mundo del ser o de la naturaleza y el mundo del deber ser o del espíritu. En tales condiciones, el Derecho, en -- tanto no enuncia hechos sino proposiciones normativas, pertenece al mundo del deber ser, constituyendo un conjunto de normas -- determinantes de la conducta humana" (35).

Tocante al tercer punto, Kelsen dice: "en tanto que la unidad específica del Estado no radica en la realidad natural, -- sino en la de las normas o valores, esto hace que el Estado sirva para designar la unidad del sistema normativo que no puede -- ser otro que el orden jurídico vigente, de ahí que exista identidad plena entre Estado y Derecho" (36).

Dentro del pensamiento Kelseniano, se sostiene (37) que la categoría lógica del Derecho o de la norma, da tan sólo el -- concepto genérico del Derecho, pero no su diferencia específica, prueba de ello, dicen, es que los sistemas morales también son -- órdenes normativos, por lo que se impone la distinción entre -- uno y otro campo. Tal distinción la encuentra Kelsen en el --

[35] Cfr. Kelsen Hans Teoría General del Estado. Editora Nacional México D.F. 1957, pags. 62 y 63; Pérez Carrillo Agustín. -- "Reseña Bibliográfica de la Obra Contribuciones a la Teoría Pura del Derecho de Hans Kelsen". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XXI, Num. 81 y 82 pág. 324.

[36] Cfr. Kelsen. Teoría General del Estado. Ob. cit. pág. 21.

[37] Idem. pags. 79 y 80.

acto coactivo denominado "sanción", que en su opinión, tienen todas las normas jurídicas y que consiste en la ejecución forzada, si es necesario, de bienes tales como la vida la libertad, o - - cualquier otro valor, tengan o no contenido económico (38).

Al manifestar concretamente su concepción sobre el Derecho, Kelsen habla de una doble definición. "En una concepción estática el Derecho aparece como un conjunto de normas determinantes de las conductas humanas. En una concepción dinámica aparece como un conjunto de conductas determinadas por las normas". En ambos casos, dice Kelsen, "el derecho tiene por objeto las -- normas creadas por individuos que poseen la calidad de órganos - o sujetos de un orden jurídico, o lo que es lo mismo órganos o miembros de la comunidad constituida por tal orden" (39).

Congruente con su idea de que la sanción es el elemento medular de las normas jurídicas, Kelsen sostiene que "el Derecho no es otra cosa que un orden coactivo" (40).

3.- CONCEPCION TELEOLOGICA.

Dentro de esta posición quedan encuadrados los autores algunos normativistas, que conciben como elementos de defini--

[38] Cfr. Kelsen Hans. Teoría pura del Derecho. EUDEBA Buenos Aires 1963, pág. 70

[39] Idem. pág. 45

[40] Idem. Pág. 71.

ción del Derecho a valores o fines específicos. Por ejemplo:

Legaz y Lecambra, filósofo español neotomista, concibe al Derecho como "una forma de vida social en la cual se realiza un punto de vista sobre la justicia que delimita las respectivas esferas de licitud y deber, mediante un sistema de legalidad dotado de valor autárquico" (41).

Para Volansky (42), autor francés, "el Derecho es la autoridad y la disciplina de la buena fe impuestas por la delimitación conforme a manifestaciones individuales y colectivas que permitan actuar y reprimir a quienes las contravienen para mantener la paz entre los hombres".

Le Fur (43), concibe al Derecho, como "una regla de vida social, establecida por la autoridad competente, en vista de la utilidad general o del bien común del grupo y, en principio, provista de sanciones para asegurar su efectividad".

Entre los autores mexicanos, pudieran quedar encuadrados dentro de esta concepción teleológica, los maestros Recansens Siches, Eduardo García Maynes y Rafael Preciado Hernández.

Recansens Siches, concibe al Derecho como vida humana objetivada y le atribuye la función de seguridad, imponiendo su cumplimiento de manera inexorable por ejecución forzosa (44). -

[41] Mencionado por Cervantes Ahumada. Artic. cit. pág. 665

[42] Idem.

[43] Le Fur, citado por Cervantes Ahumada. Ob. cit. pág. 665.

[44] Mencionado por Cervantes Ahumada. Artic. cit. pág. 665; Recansens Siches Luis, Panorama del Pensamiento Jurídico en el siglo XX. Pág. 507.

Para dicho autor la característica esencial de lo jurídico es - su impositividad inexorable (45).

El maestro García Maynes nos dice: "el Derecho es un - conjunto de normas imperativo-atributivas que en una época y un lugar determinadas el poder público considera obligatorias" - - (46).

Para el también maestro mexicano Rafael Preciado Her-- nández, el derecho "es la ordenación positiva y justa de la - - acción del bien común" (47).

4.- CONCEPCION MARXISTA.

Para el marxismo, según señala el ilustre maestro Ma-- rí de la Cueva (48), "la conducta, creencias e instituciones - de los hombres, están determinados por las condiciones de su vi da material, por la infraestructura económica de la sociedad. - El Estado como superestructura de esa sociedad, es creado por - la clase poseedora de los bienes de producción para mantenerse en posesión de ellos. Y el Derecho en última instancia, no es - sino la conducta que dicho Estado impone a los hombres para obli

(45) Recasens Siches Luis. Panorama del Pensamiento Jurídico en el Siglo XX. Tomo I, México, 1963. pág. 307.

(46) García Maynes Eduardo. Introducción al Estudio del Dere- cho. Editorial Porrúa, S.A. México 1958, pág. 97.

(47) Preciado Hernández Rafael. Lecciones de Filosofía del Dere cho. Editorial Jus, pág. 268.

(48) Cfr. De la Cueva Mario. Teoría del Estado. Apuntes Mimeo-- grafiados. U.N.A.M. 1962, págs. 35 y 126.

garlos a respetar la propiedad privada. Carlos Marx, indiscuti-- ble iniciador de la corriente marxista, insistió que sólo hay -- Estado cuando hay lucha de clases irreconciliables. Según su pun-- to de vista, el Derecho no puede ser nunca superior a la estruc-- tura económica de la sociedad por estar a ella condicionado (49). Sus seguidores, recogiendo ideas básicas, sostienen que el Dere-- cho, al igual que la religión, carece de historia propia. Fundan este aserto en el hecho de que el Derecho surge y sobrevive, di-- cen, a la vera del Estado, pero desaparecerá al extinguirse és -- te (50).

Como para el marxismo el Estado y el Derecho no son -- ideologías, sino fenómenos u organizaciones de la superestructu-- ra de una sociedad, su existencia dicen los marxistas, sólo tie-- ne razón de ser en la sociedad capitalista, o cuando más, en el socialismo (fase transitoria siguiente). Sin embargo, una vez -- desaparecidas las clases sociales, al triunfo del proletariado, cuando los hombres hayan aprendido a vivir sin preceptos regula-- dores de su conducta, es decir, cuando rijan sus actos sin nece-- sidad de coacción alguna, ese día, el Estado y el Derecho habrán llegado a su fin, se extinguirán, para dar paso a la sociedad -- comunista que tendrá como banderas: "de cada uno según sus facul-- tades; a cada uno según sus necesidades" (51).

(49) Cfr. Cohen: Alberto. Marxismo Estado y Derecho. Editorial --- Centro de Estudios. Buenos Aires 1972. pág. 190.

(50) Idem. pág. 145.

(51) Cfr. Conde Remigio. Sociedad Estado y Derecho en la Filoso-- fía Marxista. Editorial Cuadernos para el Diálogo S.A. Ma-- drid. 1968. pág. 145.

En la actualidad muchos seguidores de las ideas Marxistas, conciben el Derecho como "un catálogo de prohibiciones o técnicas de control social" (52) o bien, "un conjunto de reglas atrasadas, mal hilvanadas entre sí, llenas de vicios o contradicciones, que obstaculizan el cambio social" (53). Fundamentan tal posición, en el hecho de que no obstante el continuo cambio que se observa en la realidad social, el Derecho, afirman, no ha cambiado, continúa con sus mismos esquemas, sus mismas instituciones, sus mismas formas de expresar y aplicar, todo lo cual hace de él, una rémora u obstáculo para el cambio social (54).

E. CONCEPCION DEL DERECHO EN FUNCION DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL.

Aunque la teoría que se reseña a continuación, cuyo principal exponente es León Duguit, pudiera decirse que también concibe al Derecho como una norma, las conclusiones a que llega, no son las mismas a las de los autores que se han clasificado como normativistas, razón por la cual, se considera debe analizarse aparte.

León Duguit y sus seguidores, nos dice De la Cueva - -

(55) elaboran su concepción del Derecho, basándose en que: "no -

(52) Cfr. Cuilla Mandujano Manuel. Ob. cit. pág. 12.

(53) Cfr. Nova Montiel Eduardo. El Derecho Como Obstáculo al Cambio Social. Siglo XXI Editores, S.A., México, 1975, - - págs. 42 y 63.

(54) Idem. págs. 11, 12 y 14.

(55) De la Cueva. Ob. cit., pág. 63.

es una norma de la Ley de Dios como quiso la Edad Media, no es una norma que derive de la razón como han querido los teóricos del derecho natural, ni tampoco es una norma dictada e impuesta por los gobernantes, sino que es una norma derivada de la solidaridad social". Observo al Derecho, sostiene Duguit, "no en la ley de Dios, ni en la razón así como tampoco en el proceso de diferenciación entre gobernantes y gobernados llamado Estado, sino que lo observo, dice, en la vida social de los hombres, constituido por normas que derivan de la solidaridad social".

Para el maestro de Burdeos, sigue diciendo De la Cueva (56), "existen dos corrientes que tratan de explicar que es el Derecho: la subjetivista o del contrato social, que concibe al Derecho como un producto de la voluntad humana que partió del individuo y se impuso a la sociedad. Y la concepción objetivista que sostiene que el Derecho es una norma que tiene su origen en hechos reales de la vida en común de los hombres; es una norma social que deriva del hecho mismo de la existencia de la sociedad". Duguit como enemigo acérrimo del subjetivismo se inclina por la segunda de las teorías. Su definición de derecho objetivo o regla de derecho la elabora de la siguiente manera: "línea de conducta que se impone a los individuos que viven en sociedad, - regla cuyo respeto es considerado en un momento dado, por una sociedad, como la garantía del interés común, y cuya violación aca

{56} De la Cueva. Ob. cit., pág. 63.

rea una reacción colectiva contra el actor de esta violación" - (57).

El maestro Mario de la Cueva, siguiendo las ideas de Duguit, al referirse al concepto del Derecho sostiene "es un mínimo ético y económico; es un mínimo de los principios o reglas morales y económicas que se desprenden de la solidaridad social (58).

F.- CONCEPCION DEL DERECHO
COMO UNIDAD ORGANICA

A principios del presente siglo un jurista italiano, Santi Romano, insatisfecho con las teorías normativistas sobre la concepción del Derecho, formuló una serie de objeciones a estas teorías diciendo: "Derecho no es sólo la norma dada sino -- también la entidad de la cual ha emanado la norma. El proceso de objetivación que da lugar al fenómeno jurídico, no se inicia en la emanación de una regla, sino en un momento anterior: las normas no son sino una de sus distintas manifestaciones, un medio por el cual se hace valer el poder del yo social. El poder social, las sociedades, los títulos de crédito, las normas creadoras o de organización, la moneda, son ejemplos de una infinita gama de ingredientes de lo jurídico, ingredientes que quedarían fuera del campo del Derecho si se definiera a este única--

[57] León Duguit, mencionado por Dorantes Tamayo en Qué es el Derecho? U.T.E.H.A. México 1962, pág. 217.

[58] Cfr. De la Cueva Mario. Ob. cit., pág. 77.

mente en función de la norma" (59).

Santi Romano elabora su concepto del Derecho como unidad orgánica, utilizando como elementos esenciales a la sociedad y al orden social. Respecto de este último apunta: "El orden social regulado por el Derecho no es aquel que deriva de la existencia de normas que disciplinan las relaciones sociales: el orden social no excluye tales normas las comprende en su órbita, pero, al mismo tiempo avanza sobre ellas y las supera. Esto quiere decir que el Derecho antes de ser norma, antes de reducirse a -- una simple relación, o a una serie de relaciones sociales, es organización, es estructura, posición de la misma sociedad en la - cual se desenvuelve. está constituido como unidad, como ente - - existente por sí mismo" (60).

Entre nosotros el Dr. Raúl Cervantes Ahumada, después de reconocer que la tesis de Santi Romano constituye un gran paso en la historia del pensamiento jurídico, la complementa haciendo nuevas objeciones a la tesis normativista. Impugna la distinción entre normas jurídicas y normas morales por una razón -- elemental y evidente, según su dicho, "las normas éticas también son jurídicas". Toda norma reguladora de conducta intersubjeti--va, en su opinión, es jurídica, y las normas éticas morales regulan esa especie de conducta; además, sigue diciéndonos, toda nor

[59] Cfr. Santi Romano. L'Ordinamento Giuridico, Firenze, 1957, págs. 25 y 26.

[60] Santi Romano, *Ob. cit.*, pág. 27.

ma jurídica debe tener un contenido ético, si no lo tuviese, no encajaría en el orden social que pretende regular, porque las fuerzas sociales reaccionarían contra esa norma inmoral hasta lograr su modificación y ajuste a la realidad social. Es la realidad social, afirma, la que determina la norma y no la norma quien determina la realidad (61).

El preclaro maestro Sinaloense impugna de los normativistas, la afirmación de que la sanción sea el elemento esencial de lo jurídico, pues hay, nos dice, normas que carecen de sanciones (Ejem. norma que define una sociedad o un título de crédito; otro caso, las normas de Derecho internacional) y algunas que por su propia naturaleza no podrían tenerlas, por ejemplo, la norma que crea Petróleos Mexicanos (62). Recogiendo la idea de Santi Romano, el maestro Cervantes, niega enérgicamente el que la sanción sea un elemento esencial del Derecho, concibiéndola tan sólo como una garantía del cumplimiento del orden jurídico, esto es, un elemento extrínseco, extrajurídico.

Tocante a la fuente de donde emana el Derecho, el maestro Cervantes sostiene que es el poder público, cuyo titular normal pero no necesariamente, lo es el Estado. De ahí que, nos dice, un fenómeno puede calificarse de jurídico cuando atañe a la vida humana de relación social (63).

(61) Cfr. Cervantes Ahumada Raúl. Artíc. cit. pág. 668

(62) Idem. pág. 669

(63) Idem. pág. 670.

Conjuntando sus ideas propias, con las recogidas de San ti Romano, el maestro Cervantes concreta su definición sobre el Derecho de la siguiente manera: "El Derecho es un conjunto autónomo y coordinado de estructuras ideales, emanado de un poder público efectivo y destinado a actuar en la vida humana de relación social" (64).

G.- TESIS QUE DEBE PREVALECER.

Una vez expuestas, aunque breve y esquemáticamente las principales teorías que tratan de explicar la naturaleza del Derecho. Haciendo la crítica de cada una de ellas, se considera:

1.- De la concepción Kantiana se critica el que se refiera a una ley universal sin explicar en que consiste dicha ley. También se critica su aserto de que la moral sólo se refiere al interior del individuo, siendo que, como ya señaló el maestro Cervantes las normas morales también pertenecen al campo jurídico.

2.- Tocante a las ideas Kelsenianas sobre el Derecho, se impugna la distinción entre ser y deber ser, porque, como nos aclara Helmunt Coing, (65) la concepción del ser no puede limitarse al ser real, también las normas son ser, "ser ideal". No es de aceptarse el que el Derecho sea únicamente un conjunto de

(64) Cervantes Anumada Raúl. Artlc. cit., pag. 670.

(65) Mencionado por Cervantes Ahumada. Artlc. cit., pág. 664.

normas porque como nos hace ver Santi Romano en el mundo jurídico hay algo más que normas, también hay sujetos, relaciones, cosas, principios, etc. En nuestro medio el legislador de la Ley General de Títulos y Operaciones de Crédito con extraordinaria visión, al disponer la aplicabilidad de los usos y costumbres -- comerciales (66) resaltó su posición de concebir al Derecho más allá de las normas.

Se discrepa en la identificación absoluta entre Estado y Derecho que pretende Kelsen, pues, el Derecho tiene existencia fuera del Estado, como lo demuestra Cervantes Ahumada al referirnos las relaciones jurídicas existentes en nuestras comunidades indígenas, al margen del Estado, en donde tienen reglas a manera de leyes que respetar, consejo de ancianos a manera de poder judicial y cacique a manera de jefe de gobierno (67). Otro ejemplo puede ser, el relativo a las comunidades de gitanos dentro del continente europeo que, sin formar parte de ningún Estado, viven dentro del Derecho al tener sus propias leyes, tribunales, gobierno, etc.

Tampoco es de aceptarse la idea Kelseniana sobre que la sanción sea el elemento distintivo del orden jurídico, porque to dos sabemos, hay múltiples normas como las que definen el arrendamiento, el título de crédito, el mutuo, etc., que indudablemen

(66) Art. 2o.

(67) Cervantes Ahumada, ob. cit., pág. 671.

te carecen de sanción y nadie se atreve a negar que sean jurídicas. Esto le resta validéz a la tesis Kelseniana.

3.- Se impugnan, por incompletas, las definiciones teleológicas, ya que el Derecho implica dentro de su concepción, no sólo a determinados fines o valores, sino a toda la gama de ellos dentro de un contexto social, en una época y en lugar determinados.

4.- La posición marxista sobre el Estado y el Derecho sólo puede concebirse dentro del enfoque particular que le dan los marxistas. Aún así, se critica la idea de que el Derecho sea la conducta impuesta por el Estado, por contemplar sólo un aspecto parcial del Derecho como lo es la legislación. Esto sin contar con que el Derecho opera por lo regular, pero no necesariamente, dentro del Estado.

La posición marxista de que el Derecho desaparecerá en el futuro es utópica, como utópicos son los supuestos que se señalan para que se presente tal hipótesis. No cabe pensar en la convivencia del hombre con sus semejantes al margen del Derecho, dado que se viviría en la anarquía, donde no cabe absolutamente nada, sería el fin del hombre.

En cuanto a que el Derecho sea una técnica de control social o conjunto de reglas que obstaculizan el cambio social, esto apunta al derecho legislado y en ello se está de acuerdo en algunos casos. Sin embargo no hay que olvidar, que el Dere-

cho aunque es guardián o conservador del orden establecido, también es sensible a la presión proveniente de ciencias como la Sociología, la Economía y otras, así como a la proveniente de los diferentes grupos que forman el contexto social. Luego entonces, si en un país, su legislación detiene u obstaculiza el cambio social, esto no es culpa del Derecho, según piensan algunos autores (68), sino en última instancia del conglomerado social que no fué capaz de propiciar ni de exigir esos cambios.

Para concluir la crítica a la Doctrina Marxista, no hay que olvidar que, como bien dicen sus seguidores, el Derecho no es un fin en sí sino que tiene un carácter instrumental del cual se pueden valer los gobernantes. Por consiguiente lo que necesita toda sociedad en transformación, es de buenos gobernantes y calificados juristas con la visión suficiente para incorporar dentro de la legislación, los cambios que requiere esa sociedad en su eficaz desarrollo.

5.- Hecha la crítica a las diferentes concepciones que sobre el Derecho se han vertido, en esta tesis se considera que, - las más acertadas son las de León Duguit y la de Santi Romano; - la definición del Derecho vertida por el maestro De la Cueva admite esta observación: el Derecho contiene un mínimo ético pero, ¡No es un mínimo ético!. Para efectos de la enseñanza-aprendiza-

(68) Eduardo Novoa Monreal, en su obra El Derecho Como Obstáculo al Cambio Social, citada, atribuye al fracaso del movimiento socialista en Chile, en gran medida al Derecho.

je del Derecho, la tesis de Santi Romano es la más adecuada, -- pues no existe duda alguna, el Derecho es algo más que la simple norma y la realidad nos lo muestra, son también ingredientes de lo jurídico, las instituciones, los sujetos, los sistemas, los -- instrumentos, las estructuras, en fin, todo aquello de que idealmente se vale el hombre de sus relaciones intersubjetivas con -- los demás.

En cuanto a la fuente del Derecho, como sostienen Santi Romano y Cervantes Ahumada, éste deviene, no de la voluntad de -- un hombre, sino de la voluntad de los hombres, reunidos en lo -- que se ha llamado poder público efectivo.

No es fácil de entender, pero el Derecho como realidad social ideal, supone toda relación intersubjetiva entre dos o -- más hombres, con diversos grados en su manifestación u operan--cia. Uno de esos grados, el mayor, se localiza en la creación de la norma jurídica, lo que ha producido confusión en los normati--vistas, que no captan los otros niveles de operancia del Derecho (estructuras, sistemas, instituciones etc.). Esto lleva a la conclusión de que toda nuestra vida, en tanto vida de relación, es--tá regulada por el Derecho y solo cabría pensar en la no existen--cia del Derecho, en un hombre desde siempre aislado de los de---más. Es decir, que todo el actuar humano, en sus relaciones de -- convivencia con sus semejantes, cae dentro del campo jurídico pero con diversos grados de operancia.

H.- QUE DEBE ENSEÑARSE Y APRENDERSE
DEL DERECHO EN UNA FACULTAD
O ESCUELA SUPERIOR

1.- Un Lenguaje Especializado.

Independientemente de cual sea la concepción que se tenga del Derecho, nadie puede negar que denota un lenguaje especial. Los terminos: acción, excepción, caducidad, conexidad, usu capión, prescripción, muebles, auto, alimentos, título de crédito, reporto, etc., son como indica Puic Brutau (69) "expresiones abreviadas" que desde los romanos (70), han servido de comunicación entre abogados y juristas, constituyendo un lenguaje técnico, cuyo significado escapa al común de las gentes. Esta idea se reafirma con la distinción que se hace entre hecho jurídico y hecho vulgar, asignándole al primero una valoración del segundo.

Sin tomar partido sobre la conveniencia o no, de que -- los hombres de Derecho utilicen un lenguaje técnico, lo cierto -- es que su semantica se aparta en mucho a la del lenguaje común, -- lo que lleva a sentar la siguiente premisa: "para poder incursionar dentro del campo jurídico el estudiante debe hablar y entender un lenguaje especializado".

Lo anotado líneas atrás adquiere suma importancia ya --

- (69) Puic Brutau José. "El Lenguaje del Derecho". Revista de Derecho Privado. Tomo 36, num. 429, pág.
- (70) Cfr. Ledesma José de Jesús. "Contribuciones de Roma al Lenguaje Jurídico Contemporáneo". Jurídica. Tomo I. Universidad Iberoamericana, julio de 1969. pagas. 140 y 146.

que, aunque existe dentro de la Medicina, una Semiología (71) o Semiótica, como disciplina que procura constituir una teoría general de los signos para la expresión del conocimiento humano. - Hasta ahora casi nadie ha reparado en la exigencia de lo que Warat (72) llama Semiología Jurídica, que se ocuparía así fuera -- elementalmente, del estudio de los signos (vocablos) para la expresión del conocimiento jurídico.

La carencia de una terminología especializada mínima, - impide al alumno de nuevo ingreso, tener una significación precisa sobre los diferentes conceptos utilizados en el aula, dificultándole su aprendizaje de las asignaturas cursadas al inicio de la carrera. Esto obliga a considerar la posición de Warat (73) - para introducir en los planes de estudio de la licenciatura en Derecho durante el primer semestre, nociones de Semiología Jurídica, ya sea como materia independiente, o como complemento a la cátedra de Introducción al Estudio de Derecho, la cual, en opinión de esta tesis, debiera ser menos filosófica que en la actualidad, y suministrar más al alumno, la terminología especializada que utilizará en el futuro.

(71) Del griego *semeion* = signo y *logos* = tratado.

(72) Cfr. Warat Luis Alberto. "La Semiología y su importancia para los Métodos de Enseñanza del Derecho". Ponencia presentada en La I Jornada Latinoamericana de la Metodología de la Enseñanza Jurídica y II Encuentro Brasileño de Facultades de Derecho. Buenos Aires-Argentina. Agosto de 1972, pág. 5b.

(73) Warat Luis Alberto. Ponencia cit. pág. 5b.

2.- CRITERIO JURIDICO MAS QUE
INFORMACION SOBRE LA NORMA.

El Derecho, ya ha quedado advertido (74), se compone no sólo de normas sino también de objetos, sujetos, principios, relaciones, instituciones, etc. De aquí se desprende la posición adoptada en la presente tesis: "La enseñanza y el aprendizaje -- del Derecho en una Facultad, no debe circunscribirse al estudio frío o meramente informativo sobre la norma. Debe comprender, -- además del contenido e implicaciones sociales de la norma, la génesis, desarrollo y organización de los demás ingredientes del Derecho: objetos, sujetos, principios, relaciones, instituciones etc., todo esto con referencia al mundo social en donde operan y con un sentido crítico".

El anterior señalamiento es de suma trascendencia por lo siguiente: enseñar el Derecho en una escuela superior, únicamente a través de la norma, produce en el educando la visión parcial de un todo y la falta de concepción de ese todo, le impedirá, como señala Jorge Witker (75), confrontar situaciones de impotencia o confusiones del dogma legal, en su ejercicio profesional, con una mentalidad abierta y creativa.

Una concepción meramente normativa del Derecho para --- efectos de enseñanza, hace que ésta se anquilose y se fosilise -

(74) Supra pág. 37

(75) Witker Jorge. "Derecho Desarrollo y Formación Jurídica". Revista Universidades No. 56 UDUAL. México 1974, pág. 28.

por falta de praxis jurídica*. Esto tiene trascendencia porque - la mayoría de los planes de estudios de Escuelas y Facultades de Derecho, conservan con muy pocas variantes, los mismos programas de principios de siglo, no obstante que en el contexto social ya han aparecido nuevos fenómenos y nuevas instituciones jurídicas, tales como: El Urbanismo, La Transferencia de Tecnología, La Integración Económica y otras más, que al no ser comprendidas por los egresados de Derecho, hace que disminuyan sus opciones de - colocación dentro del ejercicio profesional.

Ahora bien, el estudiante podrá aspirar a la adquisi-- ción de un criterio jurídico, cuando su estudio sobre los temas de clase lo haga con sentido crítico. Esa actitud le formará con el tiempo, una capacidad de discernimiento, una posición propia u original sobre puntos controvertidos. En el momento que el - - alumno haya aprendido a contemplar las cosas de esa manera, se -- dirá que lo hace con criterio jurídico (76).

Quien aprende a ver mediante ese enfoque, estará a - - salvo, como apunta Frondizi (77) de sugerencias demagógicas y le

*Esta tesis entiende por praxis jurídica la vivencia diaria del Derecho dentro de un contexto social.

(76) Dentro de los fines señalados para las Facultades de Derecho Latinoamericanas en la "Declaración de principios sobre la enseñanza del Derecho en América", aprobada en la - 1a. Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho, celebrada en México en 1959 se dice: b) fomenten, sobre la base de la unidad espiritual de la América Latina un pensa- miento filosófico-jurídico propio.

(77) Cfr. Frondizi Risieri, La Universidad en un Mundo de Tensión. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina 1971, pág. 85.

evitará caer en dos males comunes de nuestro tiempo: la indife--
rencia política y el fanatismo agresivo". La educación así enten--
dida, ya no es solamente la adaptación del individuo con su me--
dio, como era considerada tradicionalmente, se transforma en una e
ducación moderna, entendida como proceso permanente, deliberado in
dividual y social, que consiste en la adquisición de información,
hábitos, habilidades, métodos, lenguajes, actitudes y valores, -
que sirve para aprehender, convivir, cuestionar y crear (78).

3.- CAPACIDAD PARA PROMOVER LOS CAMBIOS QUE EXIGE EL CONTEXTO SOCIAL.

El Derecho, quien lo puede negar, forma parte de la fe
nomenología social, porque está en su propia base (79). Por con
siguiente, al evolucionar los contextos sociales, lo que ha suce
dido en las sociedades modernas, sobre todo en las latinoamerica
nas, para que no se rompa el orden establecido, esos cambios de
ben abarcar al derecho legislado.

Cuando el derecho vigente y su interpretación no con--
templán los cambios sociales, se presenta un fenómeno aparente: -
tal parece que el Derecho frena, o es un obstáculo, al cambio soci
al. En efecto, muchas veces no puede introducirse un cambio dentro

- (78) Díaz De Cossío Roger. "Algunos Aspectos Cualitativos de la
Planeación Educativa", Revista de la Educación Superior. -
Vol. II, Núm. 3, ANUIES México 1973, pág. 20.
- (79) Cfr. Verdesoto Salgado Luis. Investigación Científica en el
Área Jurídica, pág. 28.

de un contexto, por contravenir una ley o un reglamento y entonces se achaca o se imputa al Derecho lo que es responsabilidad de los juristas o de los gobernantes.

Para acabar con esa apariencia de oposición al cambio, se requiere que quienes se valen del Derecho al legislar, juzgar, e interpretar: las fórmulas, instituciones, sistemas y demás ingredientes de lo jurídico, esto es, los juristas y abogados, deben tener una aguda capacidad para detectar esos cambios, esas modificaciones, e inmediatamente, plasmarlos dentro de la legislación escrita.

Ahora bien, esta aguda capacidad para detectar y acoger los cambios sociales, de que deben estar dotados juristas y abogados, sólo puede adquirirse, si durante su paso por las aulas - su educación consistió, como señala Paulo Freire (80) "en reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"; o bien como menciona Faure (81), en una educación cuya principal finalidad sea la de permitir al hombre ser él mismo, "devenirse"

4.- FUNDAMENTOS DE LO JURIDICO

En la actualidad, dado el sistema de enseñanza por semestres, cada día es menos el tiempo (menos de tres meses efec-

(80) Freire Paulo. La Educación Como Práctica de la Libertad. - Siglo Veintiuno Editores, S.A. México 1975, pág. 7

(81) Faure Edgar y otros. Aprender a Ser. Tercera Edición - - Editorial Alianza, Madrid 1974, pág. 38.

tivos) de que se dispone para desarrollar los temas contenidos en los programas de las diferentes materias que integran los -- Planes de Estudios de Escuelas y Facultades de Derecho. El profesor se encuentra ante el dilema siguiente: abordar todos los puntos de su programa en una forma meramente enunciativa, o -- bien, analizar en detalle cada punto, con el inconveniente en este último caso, de que tan sólo podrá tocar un 25 ó 30% de los temas sujetos a estudio. Casi todo mundo en un exceso infructuoso de cumplimiento, opta por desarrollar el mayor número de temas, en demérito de su profundidad y del diálogo que debe haber entre maestro y alumnos, sin el cual el aprendizaje de los últimos difícilmente se presenta.

Cuando el profesor pretende, dentro del poco tiempo que dispone, abarcar todos los puntos del programa, origina una situación contradictoria al final del curso: se enseñaron todos los puntos y sin embargo, sólo se aprendió una mínima parte de ellos, o ninguno. Hace notar Frondizi (82), "cuando se pretende enseñarlo ¡todo! En el mejor de los casos los resultados son -- "enciclopedias andantes" que pueden dar toda clase de información sobre cualquier cosa, pero que son incapaces de emitir un juicio sensato sobre el tema más esencial".

Otro inconveniente del querer abarcarlo todo en menor

(82) Frondizi Risieri. Ob. cit., pág. 45.

tiempo posible, es que se producen, al decir de Carnelutti (83), conceptos sin ideas o ideas sin conceptos (se tiene el concepto de endoso, pero no se sabe endosar; se ve un endoso, pero no se tiene idea de qué es). Para resolver el dilema líneas arriba - - planteado se recomienda, siguiendo a Carnelutti, que lo que debe enseñarse y en consecuencia aprenderse del Derecho en una Facultad, son los datos esenciales de los conceptos dados a estudio, con la imagen sobre la cual esos conceptos son construidos. Por ejemplo en el estudio de los títulos de crédito, ante el dilema de desarrollar la totalidad de los puntos del programa en una - forma enunciativa, o bien, analizar a fondo sus elementos, características y demás notas comunes, debe optarse por esto último. Siempre con la imagen de los conceptos tratados en clase lo - - más apegado a la realidad.

5.- NO SOLAMENTE TEORIA SINO TAMBIEN PRACTICA.

Preocupa desde hace muchos años a los versados en - - cuestiones docentes a nivel superior, desentrañar si la enseñanza impartida a un nivel de licenciatura, debe ser meramente teórica o bien práctica. Dicho en palabras de Eisenmann (84) ¿Cuál enseñanza? ¡La práctica! o ¡La científica! ¿Corresponde mejor a la idea de una educación superior? Tal parece que en Facultades

(83) Cfr. Carnelutti Francesco Metodología del Derecho. Unión tipográfica. Editorial Ispanoamericana Méx. 1962, pág. 56

(84) Cfr. Eisenmann Charles. La Enseñanza Universitaria de las Ciencias Sociales, Derecho. Patrocinado por la UNESCO, - 1970.

y Escuelas de Derecho prevalece el criterio de que dicha enseñanza debe ser exclusivamente teórica, debido a lo siguiente: - -

a) El cúmulo de teorías, hipótesis y corrientes que sobre un mismo punto y sin resaltar su aplicación en el campo profesional, - se exponen en una Facultad (85) b) La preponderancia de la exposición magistral como método de enseñanza, sin la intervención -- del alumno c) El hecho de que el estudiante de Derecho, como certeramente señala Clarence Morris (86), en el sistema vigente de enseñanza llega a familiarizarse con los temas legales, sin un - estudio simultáneo de la técnica de razonamiento legal y; - - -

d) El hecho de que al alumno no se le enseñe los aspectos técnicos de la profesión (formulación de demandas; contestaciones; - pliegos de posiciones; alegatos, comportamiento en audiencias y diligencias, redacción de sentencias; trato al cliente y a las - autoridades, etc.)

La enseñanza teórica del Derecho llevada a extremo, lo que sucede actualmente, ha ocasionado un divorcio entre lo aprendido en las aulas y la aplicación práctica de ese aprendizaje -- en la vida profesional. Se egresa de una Facultad con el título profesional en una mano y en la otra, un cúmulo de conocimientos teóricos aprendidos de memoria. Al intentar resolver los proble-

- (85) *En la enseñanza del Derecho Procesal Civil se tocan una docena de teorías sobre el concepto de "acción". En Derecho Mercantil existen igual número de teorías para explicar -- el fundamento de la "obligación cambiaria".*
- (86) *Morris Clarence. Como razonan los Abogados, Editorial Limusa Wiley, S.A., México, 1966 pág. 12.*
-

mas que en la práctica profesional se les consulta a los abogados n6veles, éstos ven con espanto que no saben como plantearlos, ni tramitarlos, para su resoluci6n, ante las autoridades correspondientes.

El Doctor Fausto E. Vallado Berr6n, al referirse en una de sus ponencias (87) al sistema educativo superior, pensando - tal vez en el que le toc6 vivir dijo: "formaci6n de profesionales incompetentes en su gran mayoría, que tienen que comenzar, ya -- graduados, su verdadero aprendizaje t6cnico y pr6ctico del Derecho, si es que de verdad desean capacitarse para ejercer decorosamente su carrera..... Y no por culpa suya, sino del sistema - seguido para prepararlo profesionalmente".

Clarence Morris critica de la enseñanza te6rica lo siguiente: "al estudiante no se le da una enseñanza general sobre la naturaleza de la soluci6n de los problemas jur6dicos; se le dan a resolver problemas particulares con la esperanza de que -- la pr6ctica supervisada, al desentrañan problemas complicados es pecíficos, madurar6 en el futuro en una capacidad generalizada - para practicar en general la abogacía. El estudiante toma clases sobre daños indemnizables, sobre contratos, sobre pruebas y mate rias similares. Estudia casos particulares y doctrinas específi- cas en un plan de estudios fraccionado, ninguna parte del cual -

(87) Vallado Berr6n Fausto. T6cnica de la Enseñanza del Derecho Ponencia presentada a la III Conferencia de Facultades de Derecho (Santiago, 1963).

está dedicada a la consideración del razonamiento jurídico como tal" (88).

Tomando en cuenta las observaciones antes descritas, - el punto de vista que en opinión de esta tesis debe prevalecer - es el siguiente: debe someterse a la consideración del alumno, - los conocimientos puramente racionales; las leyes que sirven para relacionar un orden de fenómenos y las hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o parte de ella (teoría). Concomitantemente, recordemos a Carnelutti, hacer que el alumno -- comprenda por sí mismo la funcionalidad de los conceptos, esto - es su transferencia (técnica) o aplicación al campo práctico. -- Dicho en palabras de Morris, "para entender la teoría y conver-- tirla en acción, su estudio debe combinarse con la práctica en - su empleo" (89).

6.- ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO CON FUNCION SOCIAL.

Para no caer en el error de formar excelentes profesio-
nales, pero socialmente inútiles, la enseñanza y el aprendizaje
del Derecho dentro de una Facultad, deberán tener una orienta- -
ción social.

No hay que olvidar, el Derecho en sí, no es un fin, - -

(88) Morris Clarence. Ob. cit., pág. 12

(89) Idem.

(90) sino un medio o instrumento para el logro de fines determinados, entre los que se han señalado: el bien común, la justicia y la seguridad jurídica (91). Por consiguiente el Derecho, y -- quienes se valen de él, cumplirán su cometido en tanto se logren esos fines.

Por otro lado, como señala Gelsi Bidart (92), la actividad del jurista lo hace participar en una serie de soluciones humanas individuales, referentes al servicio de otras personas, para la obtención de lo que les corresponde. Este contribuir a que se dé a cada uno lo que le pertenece (suum quique tribuere), es la virtud de la justicia, la que debe pasar a ser principal función de juristas y abogados.

Ahora bien, cuando las condiciones sociales llegan a un extremo de inseguridad, por una desigualdad absoluta en la -- distribución de la riqueza, en ese momento, como afirma el maestro Rojina Villegas (93) el equilibrio social tiende a romperse en una forma violenta, lo que sólo puede ser evitado, si a la --

- (90) Cfr. Gelsi Bidart Adolfo. "Algunas Proposiciones Sobre Ética y Ejercicio Profesional" Revista de la Facultad de Derecho de México. U.N.A.M. Tomo XXI núm. 81, 82 pág. 276.
- (91) Cfr. Le Fur, De los Radbruch, Carlyle. Los Fines del Derecho. Manuales Universitarios U.N.A.M. 1967 prólogo y págs. 75 y sigs.
- (92) Artic. cit., pág. 280.
- (93) Cfr. Rojina Villegas Rafael "La Justicia Valor Supremo del Derecho. Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia U.N.A.M. Tomo X, núms. 39, 40 pág. 98.

Justicia se le dá el enfoque de una "Justicia Social", entendida como tendencia a la parificación de las fuerzas sociales en un mismo plano, para que no existan condiciones de manifiesta inferioridad o superioridad entre unas y otras. Tal paridad debe significar, a la vez que libertad, unidad de esas fuerzas sociales. (94).

La Justicia Social implica en muchas ocasiones, el desconocimiento de situaciones que han logrado consolidarse al amparo del Derecho vigente (95). Esto, porque dentro de su campo están en juego otros valores que los de equivalencia objetiva de la vida. Se tiende a fincar la vida individual, colectiva en sus bases reales, que son, sobre todo, bases espirituales. Se estructuran los vínculos entre individuos, grupos y clases, a la luz de la solidaridad social (96). De ahí la importancia que tiene el que la actuación del jurista, se sujete siempre con miras a la justicia social.

El maestro De la Cueva (97), refiriéndose a la enseñanza-aprendizaje del Derecho, con un enfoque social ha dicho: "La misión primordial de las escuelas de Derecho de América, es com-

(94) Cfr. Donati Benvenuto "La Justicia Social" Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, U.N.A.M. Tomo X, núm. 39 40, págs. 4 y sigs.

(95) Cfr. Rojina Villegas. Artic. cit., pág. 98

(96) Cfr. Donati. Artic. cit., pág. 8.

(97) Discurso pronunciado en la Segunda Conferencia de Facultades Latinoamericanas. Celebrada en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en la Ciudad de Lima, Perú, en el mes de Abril de 1961.

batir 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 que no es un oficio como tantos otros de la sociedad capitalista. Debe decirse a los jóvenes, que ser Universitario y jurista, es ser sacerdote de la justicia".

Las anteriores reflexiones podrán ser atacadas de irrealidad, dentro de la sociedad actual, en donde predominan el mercantilismo y el hedonismo, por los cuales se dejan llevar muchos profesionistas. Sin embargo, lo cierto es que, para que juristas y abogados puedan encontrar la verdad jurídica, necesitan estar imbuidos de un alto sentido de conciencia social. El hecho de -- que un profesionista no pueda encontrar colocación, acorde a su calificación específica u óptima, no rompe co el equilibrio social. Pero el hecho de que ese mismo hombre, no pueda o no quiera, asumir una función que responda a una utilidad social, y ser aceptado en esta función, este hecho, como señala Faure (98), si marca una quiebra del sistema educativo.

(98) Cfr. Faure Edgar. Ob. cit. pág. 37.

Capítulo II

RECURSOS HUMANOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, -
figuran como recursos humanos principales, el maestro y el alum-
no. Cada uno debe desempeñar un papel, o una función tal, que --
cuando no se ajusta a determinadas exigencias pedagógicas; bien
puede afirmarse que el proceso enseñanza-aprendizaje no se lleva
a efecto, se efectúa en un nivel infimo, o hace padecer una cri-
sis al sistema educativo.

Al analizar en este capítulo el binomio profesor alumno, se
toma como modelo en primer término, a los profesores y alumnos -
de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., campo de experiencia -
del sustentante, en segundo lugar el elemento humano de este bi-
nomio dentro de las Facultades y Escuelas de Derecho del país y
en ocasiones, también se referirá la situación imperante en algu-
nas de las Universidades Latinoamericanas y Europeas.

A.- EL PROFESOR DE DERECHO

1.- Como ha sido hasta el presente.

En nuestro país, según el consenso (1) de quienes han

- (1) Cfr. Flores García Fernando. "Docencia en las Facultades de -
Derecho". Revista de la Facultad de Derecho en México. Tomo
XXIII, núm. 91 y 92, págs. 375 y sigs.; Guitrón Fuentevilla -
Julían. Nueva Técnica de la Enseñanza en el Derecho. S/E. -
México 1973, pág. 11; Velasco Gustavo R. "La Preparación --
del Abogado". Revista de la Escuela Nacional de Jurispruden-
cia Tomo X, núm. 39 y 40, pág. 15.

profundizado en el tema, la enseñanza universitaria, principalmente la recibida en Facultades y Escuelas de Derecho, ha venido siendo impartida por profesores autodidactas, sin la preparación pedagógica adecuada. Ejemplo que corrobora la afirmación anterior lo tenemos en la planta de profesores de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., que de sus 528 miembros con que contaba a principios de 1975, sólo veinte tenían la categoría de maestros de tiempo completo (2). Y de esos 528 profesores, desde hace seis años, solamente 65 han tomado cursos de "Didáctica" como estudios de postgrado (3). Es decir, que la mayoría de los profesores de dicha Facultad, son líricos, que sólo cuentan, como señala el maestro Flores García (4), con buenos deseos de impartir una cátedra sobre alguna disciplina jurídica.

La falta de conocimientos pedagógicos especializados, ha convertido al profesor de Derecho, en un mal transmisor de su propio saber. Su ignorancia sobre metodología docente, le ha llevado al equívoco de pensar, que su papel dentro del proceso educativo, es el de transmitir información a manera de locutor, de dictante o cuando más de conferencista. Olvida que el saber que transmite, normalmente se encuentra en libros de texto y obras de consulta al alcance de todo el mundo, por lo

- (2) Dirección General de Orientación Vocacional. Facultad de Derecho, Organización Académica 1975. Sra. de Rectoría, - U.N.A.M., pág. 42.
- (3) Datos proporcionados por el Centro de Didáctica de la - - U.N.A.M.
- (4) Flores García Fernando. Ob. cit. pág. 376.

que su actuación dentro del proceso educativo, en la mayoría de los casos, carece de trascendencia en la formación del alumno.

Muchos profesores tienen que enseñar, pero no saben como hacerlo. Son aquellos que saben de lo que hablan, pero que -- no logran hacer que los demás lo entiendan. Es el caso de destacados abogados postulantes del foro, de la judicatura o de la política, que por ese sólo hecho imparten cátedra. Muchos de estos maestros, para no perder su prestigio docente (?) ni su autoridad frente al alumnado, ocultan su ignorancia pedagógica desarrollando una actitud que los convierte en el único centro de imputación dentro de la obra educativa. Para estos maestros, los alumnos no son, sino figuras secundarias, o a lo más espectadores, que deben asistir a diario, durante años, a admirarle su actuación.

Otros profesores, ni tienen que enseñar ni saben como enseñar. Son aquellos que carecen de formación jurídica y pedagógica, pero que sin embargo, irresponsablemente han sabido introducirse dentro de la docencia. Tales maestros, para no quedar en evidencia, se granjean a un numeroso auditorio de alumnos permitiéndoles toda clase de libertades, reduciéndoles al máximo sus obligaciones académicas y portándose "conscientes" al calificar. Los alumnos llaman a estos seudomaestros con el sobrenombre de - "maestros barcos", identificados así porque, según dicen, todo - mundo navega en ellos. Hacen efectiva la frase irónica de Shaw al referirse a los académicos: "el que puede aprende; el que no enseña".

2.- VIAS DE HECHO EN EL
ACCESO A LA DOCENCIA

¿Cuáles son las causas y motivos que determinan el que una persona entre a impartir clase dentro de una Facultad o Escuela de Derecho?. Sara Montero de Lobato (5), señala las siguientes:

a.- Su nexa con el centro educativo en el cual se formó como profesional (aquel profesor que por sí, o por conducto de otros, una vez egresado, sigue teniendo nexos con la Facultad, lo que le permite ser incluido dentro del personal docente).

b.- Su auténtica vocación para la enseñanza que lo impulsa a solicitar una cátedra (pudiera decirse que es quien nace para maestro).

c.- Su legítimo deseo de obtener prestigio profesional con el membrete de "Maestro de Educación Superior" (aquel maestro que elige la docencia como trampolín de aspiraciones políticas, o para hacerse de un prestigio dentro del Forol).

d.- Su necesidad de obtener ingresos de complementación (aquel maestro que, dada su penuria, para nivelar su presupuesto imparte el mayor número de horas sin importarle la materia.)

(5) Montero de Lobato Sara: Ponencia presentada en el Coloquio organizado por el Centro de Didáctica de la U.N.A.M., en agosto de 1973, sobre la Formación del Personal Docente de las Instituciones de Educación Superior.

e.- Su prestigio profesional que lo hace ser llamado a las actividades docentes (aquel Licenciado en Derecho que por haber destacado en la Judicatura, el Foro o la Política, se le ofrece una cátedra).

f.- La explosión demográfica estudiantil, que lleva a las autoridades de cada escuela en particular, a formar sus cuadros docentes con quien se pueda, sin poder discriminar en razón de preparación, prestigio, vocación, capacidad etc. (aquellos maestros sin vocación, capacidad ni preparación, pero que a la falta de verdaderos docentes, están impartiendo clase).

3.- VIAS FORMALES DE ACCESO A LA DOCENCIA.

Han quedado señaladas las vías de acceso a la docencia, que pudiesen llamarse "de hecho" y que operan dentro de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. Toca ahora, de conformidad con la legislación universitaria, especificar cuales son las vías o caminos que pudiesen denominarse formales y que debe recorrer -- quien aspire a tener un lugar dentro de la docencia en la referida Facultad. Aplicables a este renglón lo son: La Ley Orgánica de la U.N.A.M. (6) El estatuto General de la U.N.A.M. (7) y el

(6) Publicada en el "Diario Oficial de la Federación" de 6 de enero de 1945.

(7) Aprobado en las sesiones del Consejo Universitario de los días 12, 14, 16, 19, 21 y 26 de febrero a 6 de marzo de 1945 y sus modificaciones hasta marzo de 1971.

Estatuto del Personal Académico de la U.N.A.M. (8).

De conformidad con la anterior legislación, los profesores de Derecho de la U.N.A.M., pueden ser:

- Ordinarios (Tienen a su cargo los servicios normales de enseñanza) (9).
- Visitantes (Invitados por la Universidad a impartir temporalmente una cátedra) (10).
- Extraordinarios (De otras Universidades que hayan realizado una eminente labor académica en beneficio de la U.N.A.M.) (11).
- Eméritos. (Con 30 años de servicio u obra de excepcional valía.)

Los profesores ordinarios, conforme a los estatutos citados, podrán ser de asignatura o de carrera (12), De asignatura, los que imparten una o más materias, percibiendo una remuneración en función del número de horas por semana que fije su nombramiento (13). De carrera, los que consagran toda, o la mitad de su jornada de trabajo, a la Universidad excluyendo o restringiendo actividades fuera de la misma. Pueden ocupar las categorías de asociado o titular (14).

- (8) Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 20 - de diciembre de 1965.
- (9) Artículo 77 del Estatuto General y 10 del Estatuto Personal Académico.
- (10) Artículo 82 del Estatuto General y 20 del Estatuto Personal Académico.
- (11) Artículo 83 del Estatuto General y 21 del Estatuto Personal Académico.
- (12) Artículo 84 del Estatuto General y 22 del Estatuto Personal Académico.
- (13) Artículo 77 del Estatuto General y 10 del Estatuto Personal Académico.
- (14) Artículo 79 del Estatuto General y 13 del Estatuto Personal Académico.

La Ley Orgánica y los Estatutos (15), disponen que la selección, ingreso y promoción del personal docente está sujeta a los llamados "concursos de oposición". Estos, al decir de Leoncio Lara (16), "consisten en un procedimiento para el cual convoca el Director de la Facultad, que se publica en el órgano informativo de la Universidad y en un periódico de circulación nacional, en donde se indican, el área de materias y el programa de investigación que deberán cubrir los aspirantes ante una comisión dictaminadora".

El sistema seguido en las oposiciones "generalmente ha consistido en tres tipos de pruebas a que se somete el aspirante: a) una prueba escrita que consiste en la redacción, en treinta cuartillas, sobre un punto de la materia; b) una prueba oral también, sobre un tema del programa ante el jurado integrado ad hoc, que interroga a los expositores; y c) una tercera prueba, didáctica, consiste en la exposición o realización práctica, según sea el caso, tal como se haría durante el desarrollo del curso de un tema del programa. Si se trata de una asignatura que no cuenta con un programa aprobado, el aspirante deberá presentar uno a manera de proposición, y si se trata de una asignatura que ya lo tiene, el concursante deberá presentar por escrito, un estudio crítico del mismo, proponiendo las modificaciones que --

(15) Art. 14 de La Ley Orgánica; 85 del Estatuto General y 30 a - 34 del Estatuto del Personal Académico.

(16) Lara Saenz Leoncio "La Enseñanza del Derecho en México". La Enseñanza del Derecho en Latinoamérica. Antología compilada por Jorge Wilker., U.N.A.M. en prensa.

crea pertinentes con bibliografía adecuada".

Si el resultado de estas tres pruebas, sigue diciendo - el Dr. Lara, "fuese satisfactorio para la comisión, ésta, después de oír la opinión del Director, formulará un dictamen razonado en el que indicará la persona que merezca el nombramiento - o si se declara desierto el concurso". Hecho esto, el dictamen -- se turnará al Consejo Técnico, quien si lo ratifica, lo devolverá al Director de la dependencia para que proponga al rector el nombramiento. Si el consejo técnico no ratifica el dictamen, se hará nueva convocatoria (17).

Se critica de estos exámenes el que se lleven a efecto después de varios años de impartir clase los aspirantes, lo que puede dar lugar a la siguiente contradicción: un profesor puede ser declarado "no apto para la docencia" dentro de la oposición, después de que él, ya declaró aptos a los alumnos que ha calificado aprobatoriamente. También se les critica el que no se tome en cuenta para nada, el aprendizaje de los alumnos que haya tenido el aspirante al paso del tiempo, que debiera ser el principal indicador de la aptitud docente.

4.- FORMACION DEL PROFESOR DE DERECHO.

En México no existe a la fecha, de manera institucional-

(17) Art. 30 del Estatuto del Personal Académico de la U.N.A.M.

lizada, la formación docente a nivel superior*, como si sucede - con la docencia para los niveles de instrucción primaria y secundaria, cuyos profesores se han venido formando en las Escuelas - Normal y Normal Superior de Maestros, dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Tal situación explica lo que ya se ha indicado (18), que quienes imparten cátedra dentro de las Facultades y Escuelas de Derecho, lo hacen en su gran mayoría, de una manera imitativa o intuitiva, esto es, que imparten su cátedra - como a ellos se las impartieron, como han visto que otros maestros la imparten, o intuyendo como pudiera hacerse.

Ahora bien, ¿A qué centro de estudios le corresponde - la formación del profesor de Derecho, conforme a la legislación universitaria?

El artículo 10. de la Ley Orgánica de la U.N.A.M. (19), dispone:

Art. 10.- La Universidad Nacional..... tiene por fines impartir Educación Superior para formar.....profesores universitarios.

El Reglamento General de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (20) contiene los siguientes

**En el coloquio sobre la formación del personal docente de las Instituciones de Educación Superior. Even. cit. se recomienda: c) Habida cuenta que la formación docente de nivel superior no existe realmente en México es de recomendarse la creación de la carrera de Profesores de Educación Superior.*

(18) Supra pág. 53.

(19) Publicada en el Diario Oficial de 6 de enero de 1945.

(20) Aprobado en la sesión de consejo universitario 18 de Mayo de 1967.

tes artículos relativos al punto que se está tratando.

ART. 1.-Se consideran estudios superiores en la UNAM los que se realizan después de la licenciatura, de acuerdo con las normas que se establezcan en este reglamento.

ART. 2.-El propósito de los estudios superiores es la formación de alto nivel académico y en particular:

- a) La formación de profesores e investigadores para la propia Universidad.
- b) La formación de profesores e investigadores para las demás instituciones de enseñanza superior e investigación científica y tecnológica -- del país.

ART. 6.-Maestría es el grado académico que se -- otorga a quien ha cubierto los requisitos señalados en el artículo 19, de este reglamento. Los planes de estudio para la maestría tienen por objeto preparar para la docencia, la investigación o el trabajo profesional especializado.

ART. 8.-En cada facultad y escuela los consejos técnicos podrán expedir normas complementarias de las que contienen este reglamento.

Dentro de las normas complementarias que rigen para la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., en su artículo 2o. se dispone:

ART. 2o.- La finalidad de la División de Estudios Superiores es la formación de personal de alto nivel académico y en particular:

- a)
- b) Profesores universitarios.

El corolario que se obtiene de lo dispuesto en los preceptos arriba transcritos, es el de que conforme a la legislación universitaria, corresponde a la División de Estudios Superiores - de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., la formación del personal docente para las Facultades y Escuelas de Derecho del país.

Si se analiza el plan de estudios (21) que para la Maestría en Derecho tiene la referida División de Estudios Superiores, se observa con asombro que la maestría en Derecho puede obtenerse cursando doce materias (6 créditos cada materia) durante tres semestres y la presentación de una tesis de grado (12 créditos); ocho de esas materias corresponden a una de cinco áreas de especialización jurídica (22) y las cuatro materias restantes -- que con carácter obligatorio deben cursarse son:

Problemas Socioeconómicos de México.

Historia del Derecho Mexicano.

Teoría Pedagógica.

Técnica de la Enseñanza.

Se colige pues que de conformidad con el plan de estudios a que se hace mención, se obtiene el grado de Maestro en Derecho, que formalmente capacita para la docencia, y en esto está

(21) Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión de 28 de noviembre de 1969

(22) Derecho Privado; Derecho Social; Constitucional y Administrativo; Finanzas Públicas; Ciencias Penales.

el asombro, únicamente con el curso de dos materias de contenido pedagógico como son: Teoría Pedagógica y Técnica de la enseñanza del Derecho. Tal pseudoformación es fácil de comprender - a nadie puede capacitar para desarrollar una eficaz labor docente a nivel superior.

5.- TRASCENDENCIA DE LA ACTUACION DEL MAESTRO EN LA FORMACION DEL ALUMNO.

La forma de actuar del profesor común de Derecho en la actualidad ocasiona varias consecuencias en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Las principales son:

La carencia de conocimientos pedagógicos y didácticos - en un profesor le impiden saber: como elaborar los objetivos de su curso como interesar a los alumnos en los temas sujetos a estudio (motivación); que camino debe recorrerse y que técnica debe utilizarse para un aprendizaje efectivo (métodos); de que -- instrumentos valerse para que el aprendizaje sea más rápido y más duradero (recursos); y detectar en que medida se han logrado los objetivos del curso (evaluación).

El hecho de que el profesor haga su exposición a base - de conferencias o de dictados, convierte a la clase en amenos o tediosos monólogos, en los cuales, como la participación del -- alumno no cuenta, impiden que este adquiriera una madurez académica

ca que le forme un criterio propio, un criterio jurídico, pues: - como el aprendizaje de los temas se hace a base de un esfuerzo - memorístico, dicho esfuerzo meramente nemotécnico no puede traer aparejado criterio alguno.

Los maestros exageradamente conscientes, a los que la - tradición les ha denominado barcos, al no exigir de la mente del alumno que éste realice, el esfuerzo que le llevará a un aprendizaje, lo dejan en un estado infantil y con el tiempo ocasionan - que su mente se atrofie, como todo aquello que no se ejercita, - atrofiamiento mental que convierte al alumno en un mueble más -- dentro de la clase, difícil de distinguirse de las mesas o si---llas.

Aquellos profesores que no enseñan porque además de ¡No saber como, no tienen que enseñar! Jamás podrán, como señala - - Frondizi (23), "engendrar discípulos capaces de mantener la continuidad del saber", propiciando con ello un círculo vicioso del cual difícilmente se puede salir: el alumno no aprende por que - quien le enseñó no sabía enseñar y cuando este alumno llegue a - profesor, sus alumnos no aprenderán porque ¡No tienen nada que - aprender de quien los enseña! José Ingenieros (24) refiriéndose a la actividad de estos maestros nos dice "embalsama cadáveres - quien no es capaz de engendrar hijos".

(23) Frondizi Risicri. Ob. cit. pág. 13

(24) Ingenieros Jose, mencionado por Frondizi Risicri. Ob. cit.- pág. 39.

6.- BASES DE SUPERACION PARA EL MAESTRO DE DERECHO.

Señalada la forma de actuar del maestro de Derecho en la actualidad y señaladas también las consecuencias que se originan con esa forma de actuar, toca ahora, a manera de remedio o de solución, proponer como debe de ser dicho profesor en el futuro. - Este señalamiento se hace a base de premisas generales, ya que - en cada uno de los capítulos de esta tesis, en forma más concreta, se propone cual debe ser la actuación del profesor dentro de las diversas facetas del proceso enseñanza-aprendizaje.

a.- Con auténtica vocación para la docencia.

Un buen profesor de educación superior, en este caso un buen profesor de Derecho, no se hace de la noche a la mañana, el camino a recorrer es largo, lleno de obstáculos, carencias y privaciones. Sólo podrá llegar a la meta fijada, ser "maestro", --- quien tenga una auténtica vocación para la docencia y mantenga - inclúme esa vocación durante varios años, cerciorándose día con día que fue acertada su elección de enseñar.

El doctor Edmundo Escobar, en su *Pedagogía Contemporánea* (25), señala un mínimo de tres disposiciones que deben aparecer

(25) Escobar Peñalosa Edmundo. Introducción a la Pedagogía Contemporánea. Conforme a los programas de la S.E.P. y la U.N.A.M. de la enseñanza por objetivos. Primera Edición. -- Editorial Porrúa Hermanos y Cla., México 1975, pág. 25.

en quien pretenda incursionar en la labor magistral:

"Eros pedagógico, éste es, el amor desinteresado a los débiles, y a la juventud; amor al hombre por sentimientos de solidaridad, amor a la humanidad".

"Sentido de los valores, es decir, gusto por conocer, familiaridad y confianza en y por los valores: verdad, belleza, bondad, felicidad, justicia...progreso".

"Conciencia de responsabilidad, o sea, el darse cuenta de los compromisos contraídos y que debe cumplir, ya ante la familia, ya ante la sociedad, ya ante el Estado e la humanidad".

El profesor de Derecho convive con jóvenes, cuya edad implica múltiples transformaciones de pensamiento, carácter, temperamento etc. Para que esas transformaciones no entorpezcan su labor educativa, debe tener, unido a su vocación, un amplio dominio de las relaciones humanas (27) en donde se conjuguen: la inteligencia, el tacto y la bondad (28), haciendo de él, un ser dinámicamente vital (29) y una persona entusiasta, genuinamente convencido de su labor (30).

(27) Jerez Talavera Humberto. Introducción a la Didáctica de Nivel Superior. Editorial Tabasco, México 1970 pág. 89.

(28) Morris William. Enseñanza Universitaria. (Reforma de sus Métodos) Editorial Pax-México, México 1971, pág. XII.

(29) Hammonds Carsie y Lamar F. Car., Cb. cit. pág. 20.

(30) Garrison H. Roger. Orientación Universitaria. Editorial Pax-México, México 1967, pág. 248.

b.- Con un profundo conocimiento sobre lo jurídico.

El profesor de Derecho, para conducir a sus alumnos a un efectivo dominio de los temas expuestos, deberá ser por razones lógicas, un dominador de esos temas, es decir, si nó un jurista, cuando menos alguien que acredite haberse desenvuelto con eficiencia dentro del campo relativo a la materia que pretende impartir, pues antes de saber enseñar debe saberse que enseñar. Dicho en palabras de Jerez Talavera "solo quien sabe, puede enseñar, sólo -- quien tiene puede dar" (31). Dentro de las áreas que impliquen en el ejercicio profesional, además de un hacer intelectual, un hacer material (ejem. actuación profesional en el Foro), deberá exigirse al profesor que acredite el dominio de las técnicas procedimentales relativas.

En el futuro no debe permitirse como ahora (32) maestros de gabinete, de mero escritorio, que sin haber tenido jamás contacto alguno con el ejercicio profesional, estén impartiendo materias con un contenido técnico o práctico como: Derecho Mercantil, Derecho Procesal Civil o Penal, Garantías y Amparo, Quiebras y Suspensión de Pagos, Práctica Forense, etc. Quien pretenda impartir Garantías y Amparo, deberá ser un perito en Amparo; solo podrá impartir Procesal Civil, Procesal Penal o Práctica Fo-

(31) Jerez Talavera Humberto. Ob. cit. pág. 69

(32) Convicción desprendida por el autor de esta tesis con su trato diario a maestros de Derecho.

rense quien acredite ser un eficiente abogado postulante o funcionario judicial; Mercantil I o II solo deberá impartirla quien demuestre eficiencia profesional en estos campos y así sucesivamente.

Humberto Ricord y Jorge L. Rodríguez (33) opinan que -- "los abogados postulantes y los funcionarios judiciales, no deben ser admitidos como maestros en las Facultades de Derecho". -- Basan su conclusión en que "los primeros sólo lo hacen como un reclamo para su curriculum y los segundos, por formar parte del aparato gubernamental, no se encuentran en libertad para enjuiciar, siendo reacios a cualquier innovación académica". Debe incorporarse a la docencia, dicen estos autores, "a profesionales que, con una justa retribución renuncien al ejercicio de su profesión y se dediquen en exclusiva a la enseñanza". La anterior posición es equivocada en opinión de esta tesis porque, quien no tiene la vivencia diaria de la práctica profesional, pierde al paso del tiempo, la sensibilidad para transmitir esa vivencia. -- Quien mejor que un buen abogado postulante o un buen funcionario judicial, con una praxis diaria (aunada a conocimientos pedagógicos), para transmitir en toda su extensión la técnica y proce--

[33] Ricord Humberto E. Universidad y Enseñanza del Derecho. Editorial Impresiones Modernas, S.A., México 1971, pág. 64; -- Rodríguez Loza Jorge Luis. Didáctica Jurídica. Universidad Autónoma de Sinaloa. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Culiacan Rosales, Sinaloa. Diciembre 1973, pág. 15.

dimientos de esa praxis. El hecho de que algunos abogados postulantes y funcionarios judiciales con los vicios que señalan Riccord y Rodríguez Loza (34) estén fungiendo como maestros, obedece no a la actividad profesional que desarrollan sino a la mala selección que se hizo de ellos para impartir cátedra, o bien a la falta de estímulos de parte de las autoridades educativas a su labor docente.

c.- Con verdadera formación pedagógica.

Hasta hace algunos años se discutía; ¿El maestro nace o se hace? Tal parece que esta interrogante se formuló para justificar la falta de formación pedagógica de un profesor, pues la actividad humana, quien puede negarlo, es una actividad especializada y como tal es obvio que requiera de una formación. Sostener lo contrario equivaldría a decir que se nace para físico nuclear, para neurólogo o para ingeniero metalúrgico, lo cual diffícilmente podría aceptarse.

En opinión de Hammonds y Lamar (35), opinión que se comparte en esta tesis: "las personas no nacen con la habilidad pa-

(34) Rodríguez Loza Jorge Luis. Ob. cit. pág. 15.

(35) Hammonds Carsie y Lamar F. Carl. Ob. cit. pág. 19.

ra enseñar, como tampoco para deletrear, calcular porcentajes o tocar el piano. Todas estas habilidades han de conseguirse -- por medio del aprendizaje. Naturalmente, no todas las personas pueden adquirir habilidades con la misma facilidad y unas cuantas son totalmente incapaces de adquirirlas. Sin embargo la capacidad para enseñar, está ampliamente distribuida, la mayoría de las personas pueden adquirir esa habilidad, si están dispuestas a realizar el necesario empeño de una manera inteligente".

Aclarado pues que el maestro se hace, resulta innecesario decir que el maestro de Facultades y Escuelas de Derecho, -- además de ser un especialista en la materia que imparte, debe tener una sólida formación pedagógica y didáctica. Tal criterio ha prevalecido en las diferentes Conferencias de Facultades Latinoamericanas de Derecho celebradas de 1959 a la fecha (36). -

(36) En la declaración de principios sobre la enseñanza del Derecho en América Latina, aprobada en la Primera Conferencia celebrada en México, durante el año de 1959, respecto de los profesores e investigadores se dispuso como principio número 5: "es imprescindible la organización de medios teóricos prácticos de capacitación docente y científica en el plano universitario y particularmente de capacitación -- para la enseñanza del Derecho y de las ciencias que de él tratan o que a él conciernen" -Memoria de la Primera Conferencia de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho, U.N.A.M. 1959, págs. 448. En la segunda Conferencia celebrada en la Ciudad de Lima Perú en el año de 1969, en su recomendación 8a. relativa a la docencia jurídica se dijo: "Se recomienda que las Facultades de Derecho requieran de los aspirantes a profesores, conocimientos de pedagogía y metodología del Derecho, para lo cual aquellos organizarán los cursos correspondientes". Datos tomados del Vol. Segunda Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho - [Ciencias Jurídicas y Sociales], Lima Perú, 1961 editado por la Revista de Derecho y Ciencias Políticas.

Ahora bien, esta formación que pudiera llamarse profesional docente, debe adquirirse como lo señala la legislación - universitaria, dentro de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., a la obtención del grado de maestro, pero con un plan y programas de estudio diferentes a los que actualmente tiene establecidos.

En opinión de esta tesis, la Maestría en Derecho, a la que sólo podría aspirar quien acreditara tres años de ejercicio profesional como mínimo (37), debiera tener un plan de estudios, con una duración de cuatro semestres en donde se incluyeran las siguientes materias.

PRIMER SEMESTRE.

Materia de Area Especializada.

Materia de Area Especializada.

Técnica de la Investigación Jurídica (dominio sobre las diferentes etapas que deben seguirse en una investigación y su transferencia al campo jurídico).

Historia de la Pedagogía (visión global de las diferentes escuelas y pensamientos que en materia educativa se han desarrollado - a través de la historia).

SEGUNDO SEMESTRE.

Materia del Area Especializada.

Materia del Area Especializada.

Objetivos de aprendizaje y técnicas evaluativas (dominio sobre la forma de elaborar objetivos atendiendo diversos niveles de --

[37] En la ponencia presentada por la Facultad de Contaduría y - Administración de la U.N.A.M. en el Coloquio sobre la Formación del Personal Docente... (citado) se propuso: "La integración del alumno a la docencia no debe ser automática, sino - realizarse después de un plazo satisfactorio de ejercicio - profesional".

complejidad y diversas maneras para verificar o comprobar el logro de esos objetivos).
Sociología de la Educación (estudio de la génesis, desarrollo y orientación del proceso educativo, como sistema para la formación de los cuadros científicos técnicos y administrativos de una sociedad).

TERCER SEMESTRE.

Problema socioeconómico de México.
Historia del Derecho Mexicano.
Objetivos de aprendizaje y Sistemas de Evaluación.
Metodología de la Enseñanza Jurídica (conocimiento sobre los medios y procedimientos que pueden utilizarse en el proceso enseñanza-aprendizaje).

CUARTO SEMESTRE.

Recursos didácticos (conocimientos y diseño sobre los auxiliares didácticos que pueden utilizarse dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho).
Psicología del Aprendizaje (concepciones sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje: su desarrollo dentro de un proceso; su motivación; su bloque, etc.).
Programación de la Enseñanza (estudios de sus diferentes ramas)
Filosofía de la Educación (conocimientos sobre la esencia del hecho educativo, con el señalamiento de criterios que deben seguir un sistema educativo en la solución de los conflictos educacionales).

Dr. José Domínguez de las Técnicas de Investigación.

Hasta hace algunos años perduraba esta interrogante --
¿Las Universidades deben investigar o por el contrario, restringir sus actividades a la mera enseñanza? Autores tan prestigiosos como Henry Newman (38) y Ortega y Gasset (39) mostraron opo

[38] Newman Henry, mencionado por Frondizi R. Ob. cit. pág. 135.

[39] Ortega y Gasset José. Misión de la Universidad. Editorial - Revista de Occidente. Madrid, España 1968, pág. 48 y 49.

sición a que en la Universidad se investigue.

Newman, al señalar el propósito de las universidades, --
terminantemente afirmaba: "es la diseminación del conocimiento --
más que su avance. Si el propósito de la universidad fuere el --
descubrimiento científico no veo por qué ha de tener estudian---
tes" (40). Ortega y Gasset en una conferencia dictada en 1930 en
la Universidad de Madrid, que denominó Misión de la Universidad
sostuvo que: A) "La Universidad consiste primero y por lo pron--
to, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio".
B) "Hay que hacer del hombre medio un hombre culto, situado a la
altura de los tiempos. Por tanto la función primaria y central
de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas cul-
turales". D) "No se ve razón ninguna para que el hombre medio ne-
cesite ni deba ser un hombre científico. Consecuencia; la cien--
cia en su sentido propio, esto es la investigación científica no
pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones
primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con
ellos" (41).

Se considera que los argumentos de Newman y de Ortega -
y Gasset fueron valederos para las primeras universidades, en --
donde, a falta de otro medio, el saber solo podía ser adquirido
(?) por lo que se transmitía de una generación a otra.

[40] Newman Henry John. Mencionado por Frondizi Risleri. Ob. cit.
pág. 135.

[41] Ortega y Gasset. Ob. cit. pág. 48 y 49.

A raíz de la aparición de la imprenta, el saber pasó a las obras escritas, en donde puede ser comentado por todos. De ahí que a la Universidad contemporánea se le asigne, y este es el sentir general actual (42), además de la misión de impartir educación superior, la misión de investigar (43). El Filósofo - Alemán Nicolai Hartmann (44) se refiere con precisión a esta -- función cuando afirma que: "el pensamiento sistemático de la actualidad debe designarse con mayor claridad como un pensar problemático".

Aclarado que en la Universidad debe investigarse. Toca ahora dilucidar, si corresponde al profesor de Derecho, ser un investigador, y en caso afirmativo como debe realizar esa investigación. Si se acepta que a una Facultad se asiste, entre -- otras cosas a adquirir un criterio, tal estado sólo podrá lo---

- (42) En la carta de las Universidades de América Latina, aprobada por la I. Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina, celebrada en Guatemala en 1949 se dispuso: II La Educación Universitaria: artículo 7o. Las Universidades deben estar siempre abiertas a la investigación. III Profesores y Estudiantes: artículo 9o. son deberes fundamentales del profesor universitario b) preparar periódicamente trabajos de investigación de carácter didáctico o de divulgación. En la IIa. Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho de 1961, se señala como una de las funciones de las Facultades de Derecho: b) la formación de docentes e investigadores.
- (43) La Ley Orgánica de la U. Y. A. M. en su artículo 1o. dispone - que uno de los fines de la institución es la de realizar - investigaciones.
- (44) Hartmann Nicolai, mencionado por Fix Zamudio en Reflexiones sobre la Investigación Jurídica. Ob. cit. pág. 46

grarse, como señala Olea Franco (45) si se ponen en tela de juicio las verdades jurídicas hasta ahora establecidas, con el fin de que cada uno llegue a encontrar su propia verdad con nuevos enfoques y planteamientos originales.

Ahora bien ¿A quien toca despertar, canalizar y coordinar los procedimientos que como caminos deben llevar a una nueva verdad? Indudablemente que al profesor quien sólo cumplirá con esa función si él a su vez es un investigador. Cuando un profesor es al mismo tiempo un investigador, está en mejores condiciones para enseñar y transmite como señala Frondizi Risieri (46) el élan que alienta a quienes tienen sentido creador, juristas enciernes.

¿Cómo debe desarrollarse una investigación jurídica? -- ¿Qué método o métodos deben utilizarse? El Dr. Fix Zamudio (47) jurista mexicano, de una manera sencilla y magistral da respuestas a estas interrogantes y en cuanto a la segunda sostiene: "la investigación jurídica utiliza dos métodos, el empírico y el racional, que como afirma Paperell Montague, están íntimamente relacionados y con frecuencia se emplean al mismo tiempo, pues se complementan recíprocamente".

(45) Cfr. Olea Franco Pedro, Sánchez del Carpio Francisco L., Manual de técnicas de Investigación Documental para la Enseñanza Media, Editorial Espinje, México 1973, pág. 24

(46) Frondizi Risieri. Ob. cit. pág. 141.

(47) Fix Zamudio. Reflexiones Sobre la Investigación Jurídica. -- Revista Jurídica Mexicana División de Estudios Superiores, Facultad de Derecho, U.N.A.M. Año I. núm. 2, México D.F. septiembre 1971, pág. 47.

"Para aquél que pretenda realizar una investigación jurídica y tenga la preocupación metodológica de emprenderla de manera más adecuada", sigue diciendo el maestro Fix: antes de iniciar el examen de los datos de la experiencia jurídica, "debe interiorizarse del pensamiento de los juristas sobre el mismo problema, -- con el objeto de realizar un análisis crítico de los elementos -- reales, con los cuales debe construir su estudio. Una vez realizada esta labor de conocimientos empíricos, los datos obtenidos, que se supone no han sido todavía incorporados al acervo sistemático de la doctrina, deben ser ordenados y coordinados, para enriquecer la dogmática. Así se proporciona a futuros investigadores, un material más reciente que les permita avanzar por el difícil camino de la evolución en el conocimiento del campo del Derecho".

No podría concluirse este apartado sin dejar asentado, -- que en opinión del sustentante de esta tesis, la investigación debe de ser para la docencia a nivel de licenciatura sólo un complemento (48), puesto que el investigador profundo, en este nivel -- por lo general es mal enseñante.

e.- El Profesor Como Director del Aprendizaje.

La enseñanza que se imparta en una Facultad en una Escuela a nivel superior, será eficaz, sólo en tanto facilite a los

[48] Segunda Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho, celebrada en Lima Perú en 1961: Ado. II, núm. 8 inciso e.

estudiantes la autonomía en su saber. Lo trascendental de la tarea de un maestro, como advierte De Pina (49), "no es la cantidad de conocimientos que comunique a sus alumnos, sino la labor de orientación, la sugerencia de inquietudes y curiosidades, en otras palabras abrir en el alumno el apetito de aprender", Para que el profesor de Derecho pueda cumplir eficazmente con la anterior función, debe renunciar a seguir siendo el actor o protagonista egregio, para convertirse en el director, guía o coordinador, del aprendizaje de las figuras principales del proceso educativo, los alumnos (50).

En adelante el profesor deberá atender ya no a su propia actuación, sino a la de sus alumnos, a la modificación que se opere en: su intelecto, su conducta, sus hábitos y sus actitudes. Despertará en los educandos: el interés por los temas sujetos a estudio; prescribirá y evaluará las actividades de clase con un propósito, lograr que los alumnos aprendan a aprender. Todas estas actividades implican la función del profesor como director del proceso enseñanza-aprendizaje.

Garrison (51) se refiere a la función directriz del pro

- (49) De Pina Rafael Dr. "Los Métodos Activos". Revista Foro de México, No. 60, Órgano del Centro de Investigación y Trabajos Jurídicos, México, D.F., 1 de Marzo de 1958 pág. 96
- (50) Igual criterio se sustenta en Manual de Didáctica General - pág. 27; Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales, pág. 17.
- (51) Cfr. Garrison H. Roger. *Ob. cit.* pág. 231.

fesor, afirmando que debe ayudar al alumno a encontrar los medios de dirigirse, por sí mismo de manera eficaz, a través de la maraña de hechos contradictorios, de ideas, de opiniones y de juicios en conflicto, a los que tendrá que enfrentarse todos los días de su vida, en el trabajo y fuera de él.

Ricord (52) resalta una ventaja más de la labor de dirección y orientación del profesor a las actividades de los alumnos cuando dice: "ya no será necesario el programa detallista y profundo, sino la organización del curso con base en el trabajo del estudiante, dentro y fuera del aula. 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 maestro de Derecho para cumplir con la misión de dirigir o coordinar el aprendizaje de sus alumnos con un sentido ético y de solidaridad social debe dejar de ser, como ahora, un transmisor de lo que sabe, de lo que conoce, para convertirse en una persona ocupada del desenvolvimiento del pensamiento (53). -

(52) Ricord. Ob. cit. pág. 74

(53) Cfr. García González Enrique. El Maestro y los Métodos de Enseñanza. ANUIES, 2a. edición México D.F., 1973. pág. 12.

Esto es, debe convertirse en un auténtico forjador de discípulos con conciencia crítica, con imaginación rupturista y mente visio-
naria, tal como lo requiere una sociedad en transformación como
la nuestra (54).

Edgar Faure (55) con acierto señala: "El hecho es que, con la óptica de la educación permanente y en el presente estado del saber humano, cada vez constituye un abuso mayor del término dar al enseñante el nombre de maestro, cualquiera que sea el sentido que se le de a la palabra entre sus múltiples acepciones. - Está claro que los enseñantes tienen cada vez menos, como tarea única el inculcar conocimientos, y cada vez más el papel de despertar el pensamiento. El enseñante, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse cada día más en un consejero, un interlocutor; más la persona que ayuda a buscar en común los argumentos contradictorios, que la que posee las verdades -- prefabricadas".

Ahora bien, para forjar una conciencia crítica en el --
alumno, su aprender para el educador no debe de ser satisfacto--

(54) Parecido criterio sostuvo el Centro de Enseñanza Técnica y Superior en su ponencia presentada ante el Coloquio de Formación del personal docente de Instituciones de Educación Superior (evento citado) que en su parte relativa propuso:
8.- La función del sistema de educación nacional será formar conciencia crítica y capacidad para reformar la realidad en sus egresados. 9.- La enseñanza debe ser crítica; es to, es deben salir los conocimientos del proceso docente como resultado de poner en crisis a los modelos, cualquiera -- que sea su origen y en consecuencia, generar nuevos modelos para su confrontación con la realidad.

rio, advierte Kilpatrick (56), hasta que el nuevo modo de proceder (a manera de respuesta), haya sido introducido en el sistema nervioso del alumno, de suerte que pueda emerger en el momento oportuno. La prueba final del aprender, sigue diciendo -- Kilpatrick "es la emergencia de la conducta aprendida". En este momento, como lo requieren los sistemas educativos modernos, el maestro, de un ser pasivo se convierte en un agente de cambio, y la Universidad, como quiere Frondizi Risieri (57), se convierte en "uno de los factores de transformación radical de las antiguas estructuras económicas, sociales, políticas y cultura -- les de nuestra América".

f.- Con Dominio de los Aspectos Psicológicos del Aprendizaje.

La formación pedagógica del profesor de educación superior, debe también abarcar lineamientos sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje. Solo así podrá desempeñar con eficiencia, la función de director o coordinador de sus alumnos en la adquisición de conocimientos.

En opinión del autor de esta tesis, debe partirse de la base que el conocimiento se adquiere mediante un proceso psí

[56] Cfr. Kilpatrick W.H. y otros. *El Nuevo Programa Escolar. La Escuela Activa*, Editorial Losada, S.A. Buenos Aires-Argentina 1967, pág. 23

[57] Frondizi Risieri. *Ob. cit.* pág. 11.

quico individual (58), al que se le ha denominado proceso de - - aprendizaje (59), y no como un estado al que se llega o producto que se transmite, según piensan la mayoría de los maestros de - educación superior carentes de nociones pedagógicas.

De acuerdo con las corrientes psicológicas que tienen - más aceptación dentro del campo de la pedagogía, el aprendizaje consiste en un "cambio" que tiene lugar, bien en la conducta como reacción o respuesta del organismo a estímulos tanto internos como externos, según sostiene la corriente asociacionista (60). O bien, en un "cambio en la estructura cognoscitiva, o en los -- conocimientos de una persona, con respecto a su espacio vital", como afirman los teóricos del campo Gestalt (61).

- [58] Cfr. Bochenski I.M. Los Métodos Actuales del Pensamiento. - Ediciones Rialp, S.A., Sexta Edición, Madrid 1975, págs. 22 y 23; Piaget Jean. Psicología y Pedagogía. Traducción de Fco. J. Fernández Bucy. Ediciones Ariel. Septiembre de 1972. págs 9 y 15.
- [59] Cfr. Kidd J.R. El Proceso de Aprendizaje. Editorial el Ateneo. Buenos Aires 1975, pág. 32.
- [60] Bigge M.L. y M.P. Hunt. Bases Psicológicas de la Educación. Editorial Trillas, México 1974, pág. 326; Entre otros pertenecen a esta corriente: Edward L. Thorndike con su teoría de enlace; John B. Watson con su teoría del conductismo; -- B. F. Skinner con su teoría del Reforzamiento operante; K. W. Spence y A.H. Gates.
- [61] Idem. págs. 326, 389 y 419. Esta teoría se formó en Alemania, contándose entre sus seguidores: Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Kofka y Kert Lewin. Entiende la teoría -- del campo Gestalt por espacio o campo vital "aquella parte del ambiente físico o social con el cual una persona está - comprometida temporalmente a sus propósitos". Dicho campo incide en una interacción mutua, al ambiente y a la persona.

Es pues válido decir que un estudiante, o cualquier -- persona, ha aprendido, una vez que se desarrolla en él, como in dividuo, una modificación o transformación en su: conducta - -- (62), comportamiento (63), modo de proceder (64), o manera de - apreciar las cosas (65). De ahí que se diga que el aprendizaje hace a una persona diferente; diferente de lo que ha sido antes y diferente de los demás (66).

El hecho de que el aprendizaje consista en un cambio - propio de cada persona, lleva a la conclusión de que un estu- - diante aprende, solo a resultas de lo que él mismo realice (67). En esas condiciones es imposible, como aprenda el maestro común de Derecho, "transmitir aprendizaje".

Debe aclararse que no basta el mero hacer para lograr un eficaz aprendizaje, puesto que los errores, las equivocaciones, los desaciertos y la defectuosa ejecución también se apren den. Célebre es la frase atribuida a Aristóteles (68), "la forma de aprender a tocar bien el arpa es tocarla; pero ésta también es la forma de aprender a tocarla mal". Esto explica por qué --

[62] Cfr. Hammonds. Ob. cit. pág. 28

[63] Cfr. García González Ob. cit. pág. 28

[64] Kidd J. R. Ob. cit. pág. 43.

[65] Cfr. Bigge M.L. Ob. cit. pág. 509

[66] Cfr. Hammonds. Ob. cit. pág. 28 y 141; Nérici. Ob. cit. pág. 213; Morris William. Ob. cit. pág. 261; García González. - Ob. cit. pág. 18; Bigge M.L. Ob. cit. pág. 420.

[67] Cfr. Hammonds. Ob. cit. pág. 11.

[68] Mencionado por Hammonds. Ob. cit. pág. 141.

debe exigirse siempre en clase, la perfección en el actuar del - alumno, igual será su aprendizaje.

Para dilucidar, ¿Por qué unos alumnos aprenden con más rapidez que otros y por qué una materia se aprende mejor que o - tras? El maestro debe prestar especial atención a lo que la teo - ría pedagógica denomina "motivación" cuyo concepto responde al - de una fuerza interior que despierta, orienta y sostiene un com - portamiento determinado, (69) Nércici con más amplitud la define - como: condición interna, que consiste en una mezcla de impul - sos, propósitos, necesidades e intereses, que mueven al indivi - duo a actuar" (70).

Se dice que la gente hace lo que hace por la motivación (71), que un alumno motivado aprende más fácilmente que otro no motivado y que el aprendizaje es más efectivo y tiende a ser más permanente cuando el que aprende está motivado (72). Esto da la idea de la importancia que debe tener la motivación dentro del - proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho.

La motivación, aunque no directamente observable, sino inferida (73), se manifiesta dentro y fuera de la clase; dentro,

[69] Cfr. Centro de Didáctica de la UNAM. Manual de Didáctica -- General. ANUIES. México 1972, pág. 19.

[70] Nércici. Ob. cit. pág. 194.

[71] Cfr. Bigge M.L. Ob. cit. pág. 394.

[72] Cfr. Hammonds. Ob. cit. págs. 156 y 188.

[73] Cfr. Centro de Didáctica. UNAM. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. ANUIES. México, 1972 pág. 36.

cuando los alumnos muestran un profundo interés sobre los temas tratados, manteniendo una actitud de: juicio, búsqueda y descubrimiento, Fuera de clase, cuando los alumnos: comentan sobre la materia; tratan que sus compañeros se interesen en ella; compran libros y revistas relacionados con el curso; transfieren lo aprendido a situaciones de la vida diaria; asisten a conferencias, mesas redondas y otros eventos académicos etc. (74).

Aunque no puede darse ni transferirse la motivación, si puede propiciarse o excitarse*. Por consiguiente debe ser afán del maestro, despertar y mantener en sus alumnos el interés por los temas de clase (75), no solamente al principio sino, durante todo el tiempo que dure la misma. El interés, unifica a las diversas corrientes pedagógicas al ser considerado por la mayoría, como el aspecto dinámico de la asimilación (76), es decir, del aprendizaje.

Se concluye este apartado, señalando que el profesor, - en tanto agente de influencia del proceso enseñanza-aprendizaje, debe dar muestra de su dominio sobre la enseñanza sabiendo promover la motivación en sus alumnos. Esto se logra, entre otras cosas, al identificarse con ellos; saber de sus propósitos y --

(74) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 36.

* Aspecto externo de la motivación.

(75) Bostwick Harold S. Buell E. Clayton. Manual del Pedagogo-- Práctico. Editorial Trillas, México, 1973, pág. 48.

(76) Cfr. Piaget Jean. Ob. cit. pág. 181; Kidd J.R. Ob. cit. pág. 62 y 85; Hammonds. Ob. cit. pág. 256 y 257; Bigge M.L. Ob. cit. pág. 389.

metas, corregirles y evaluarles su aprendizaje, manifestarles un estado de disponibilidad y responsabilizarlos en el logro de sus objetivos (77).

7.- HACIA UNA PROFESIONALIZACION DE LA DOCENCIA SUPERIOR.

En opinión del sustentante de esta tesis, el profesor - de Derecho estará en posibilidad de desempeñar eficientemente su actividad y misión de enseñar, en el presente y en el futuro, so lo a condición de que su comportamiento se adecúe al de un verda dero profesional, entendiendo por tal, un técnico del Derecho -- que demuestre, no sólo capacidad óptima en el ejercicio de su -- profesión, sino además, dominio de los sistemas, técnicas y prin cipios de la pedagogía moderna. Por ello se propone, que en una forma institucionalizada, se implante la profesionalización de - todos los profesores que imparten cátedra dentro de Facultades - y Escuelas de Derecho, atendiendo a los principios siguientes:

a.- La obtención de una cátedra en una Facultad o Escue la de Derecho no debe fincarla el interesado, ni permitirlo las autoridades, tan sólo en la posesión de un grado o título a ni vel de licenciatura, sino además en el dominio de conocimientos y habilidades pedagógicas, adquiridos en cursos de post-grado a

[77] Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciénci as Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 34.

a nivel de Maestría.

b.- Debe desterrarse la idea completamente equivocada, de que un profesor de educación superior es un misántropo, sin necesidades que satisfacer y que su apostolado lo sitúa por encima de tales trivialidades (78). El profesor, por su parte, debe persuadirse de que su labor docente no es, ni puede ser, una distracción, ni una actividad lucrativa de relleno, sino una verdadera especialización, que como tal, requiere una dedicación, un esfuerzo y una superación diarias. Sólo así podrá exigirse en compensación a la labor docente a nivel superior, un salario verdaderamente profesional.

c.- Debe acabarse con el mito de que quien solicita un salario profesional adecuado al nivel de su labor docente, sea un traidor o lucrader a costa de la Universidad. Pedir sacrificios, esfuerzos y colaboración de los maestros sin recompensarlos justa y convenientemente, se llama explotación, sin importar que para ello, se invoque a la tradición, a la juventud, a la Universidad, a la Patria (79).

d.- El profesor hora-clase, que predomina en Facultades y Escuelas de Derecho debe ser substituído en el porcentaje que

(78) Cfr. Campos A. Alberto. *Universidad Siglo XXI*. Editorial Catedral. Argentina 1970, pág. 17.

(79) Escobar Peñalosa Edmundo. Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Editorial Porrúa, S.A. México 1969. Pág.

ahora representa (más de un ochenta por ciento (80)), por profesionales de la docencia, de medio y tiempo completo, quedando el sistema hora-clase únicamente para profesores que así convenga a sus intereses y de materias preferentemente técnicas.

e.- Todo aquel profesor que, después de dos años ininterrumpidos de dar clase, demuestre vocación, aptitud y eficiencia en su labor docente, (con base en el aprovechamiento de sus alumnos), deberá tener el derecho de solicitar su definitividad. De tal solicitud resolverá el H. Consejo Técnico de la Facultad, -- Una vez obtenida la definitividad el profesor que así lo quiera, ocupara una plaza de medio o tiempo completo si así lo permite el presupuesto y sólo podrá ser removido de ella, cuando incurra en causas graves previo dictamen del Consejo Técnico.

B.- EL ALUMNO DE FACULTADES Y ESCUELAS DE DERECHO.

Los alumnos que cursan la licenciatura en derecho, son difíciles de caracterizar, debido principalmente a que los centros educativos donde reciben su enseñanza, no cuentan con estadísticas, ordenadas y sistematizadas sobre su: origen, educación previa, necesidades, intereses, vocación para la carrera, faci-

(80) Organización Académica de la Facultad de Derecho. Ob. cit. pág. 42 y 43.

lidad o dificultad en la comprensión de las materias, sus resultados ante los métodos de enseñanza etc. Todo esto hace de el -- alumno a nivel superior un elemento humano completamente desconocido para el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, en el -- cual, debe de ser el protagonista principal y explica, en gran medida el atraso en que se encuentra nuestro sistema educativo a -- nivel superior.

1.- Su Etapa Previa a los Estudios Superiores.

Para poder entender algunas de las actitudes que el -- alumno de Derecho manifiesta en Facultades y Escuelas (81), no debe olvidarse que proviene, al menos en México, de la Escuela Nacional Preparatoria, de los Colegios de Ciencias y Humanidades y próximamente también del Colegio de Bachilleres, donde cursa su instrucción a nivel de bachillerato; más atrás de la escuela secundaria donde recibió su educación media.

Sin entrar en detalle al estudio de los niveles educativos secundario y de bachillerato si ha de decirse que hasta -- ahora* y esto no es algo privativo de México sino que se extiende

(81) Se utiliza la expresión alumno de Derecho para significar al que cursa la licenciatura de Derecho dentro de una Facultad o Escuela.

* Las observaciones que se hacen deben entenderse con exclusión del Colegio de Bachilleres que por el poco tiempo de su funcionamiento (2 años) aún no se aprecian los resultados.

de a toda Latinoamerica (82) el alumno no adquiere en ellos el - nivel formativo adecuado para ingresar en la Universidad y menos aún en una Facultad de Derecho (83). La enseñanza en dichos niveles se centra, ya no siquiera en el profesor, sino en un manual, quedando el estudiante convertido en un ser, que a manera de robot, o en el mejor de los casos a manera de enciclopedia, repite hasta con puntos y comas, pero sin conciencia, lo que señala dicho manual. En estos estudios se afirman en no pocos alumnos, vicios como la copia y la suplantación en los exámenes.

Como la vida moderna impone un incesante ritmo de actividad, se ha roto la comunicación familiar (84) en perjuicio de la formación de los jóvenes haciendo de ellos individuos que, -- a manera de barcos sin brújula, recorren el anchuroso mar de la enseñanza-aprendizaje. Los resultados no pueden ser otros, la -- inmadurez, la falta de reflexión, la apatía y la indisciplina -- disfrazada de rebeldía, privan en la mayoría de estos jóvenes; algunos llegan al extremo de caer en las garras del vicio y de la - delincuencia. Tal es la población estudiantil que vista en su generalidad año con año llega exigiendo un lugar dentro de las Facultades y Escuelas de Derecho.

(82) Cfr. Frondizi Risicri. Ob. cit. pág. 197

(83) Cfr. Estevez Lois José. La Investigación Científica y Suprapedagógica en el Derecho. El Acorralamiento Sistemático de los errores jurídicos. Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. Caracas 1972. Tomo II, pág. 46

(84) Ccampo Victorio, Binomio "Enseñanza-Educación" Publicidad - en El Universal. Ejemplar de 9 de agosto de 1962.

2.- Vocación del Alumno de Leyes.

Como hasta la fecha los Licenciados en Derecho han venido desempeñando las más disímolas actividades dentro de la sociedad: abogados postulantes, funcionarios judiciales, políticos, profesores, hombres de empresa, escritores, periodistas, locutores y hasta cronistas deportivos. Así también son de lo más disímolo los móviles que tienen los estudiantes para decidirse a estudiar la carrera de leyes. Esto ha ocasionado que en México, el joven en edad de elegir por una u otra carrera, esté carente de una verdadera orientación vocacional. Opta por la abogacía a veces persiguiendo objetivos distintos de los que puede darle esa licenciatura.

El Dr. Edmundo Escobar (85), en una recopilación que -- abarca varios años, señala una serie de predisposiciones vocacionales para el alumno de leyes. Entre las principales cuenta:

a.- "La de pretender realizar los fines primordiales de la profesión: justicia, orden y seguridad ya sea dentro de la Administración Pública o como abogado postulante".

b.- "Su deseo de destacar dentro de la política del país al ver que la mayoría de los altos puestos políticos se encuen-

(85) Escobar Peñalosa Edmundo. Introducción a la Pedagogía Contemporánea. Conforme a los programas de la S.E.P. y la U.N.A.M., de La Enseñanza por objetivos. Primera Edición. Editorial Porrúa Hermanos y Cia., S.A., México 1975, pág.

tran ocupados por abogados".

c.-"Su necesidad de obtener un título, para ascender dentro de la empresa pública o privada a la cual presta sus servicios".

d.-"La creencia que su facilidad de palabra, o su afecto a discutir y polemizar, le daran un lugar destacado dentro de la abogacía".

e.-"La comodidad que representa ser abogado, pues según muchos, la carrera de leyes es la que requiere menor dedicación, pocas horas de estudio, un mínimo esfuerzo y común capacidad intelectual".

f.-"La mera finalidad de obtener un título universitario, sin importar cuál, para satisfacer las exigencias familiares".

g.-"La selección de la licenciatura en Derecho por desplazamiento de carreras; aquellos que no pudieron o no quisieron cursar otra carrera previamente elegida".

El señalamiento anterior lleva a la conclusión de que el alumno común de Escuelas y Facultades de Derecho, carece de una mística que lo impulse y lo sostenga dentro de su estancia en los planteles donde va a adquirir su formación profesional.

Lois Estevez (86), jurista venezolano, al referirse al -
alumnado de Derecho, amargamente señala: "muy pocos alumnos en la
Facultad de Derecho tienen presente durante sus estudios la posi-
bilidad ilusionadora de llegar a cumplir un día una obra de in--
vestigación que contribuya a incrementar el bienestar humano. --
Por desgracia, por tremenda e irreparable desgracia, ni los estu-
diantes de licenciatura ni los del doctorado, ni aún juristas he-
chos y prestigiosos, sienten por la especialidad que cultivan el
amor capaz de idealizarla".

3.- Su Ingreso a la Facultad.

¿Qué piensan los jóvenes que por primera vez pisan una
Facultad o Escuela de nivel superior? La contestación que se ocu-
rre es que se da en ellos una mezcla de alegría y temor. Alegría
en aquellos que llegan llenos de ilusiones, imbuidos por los ---
ideales que se forjaron al elegir la profesión con la que habrán
de hacer frente a la vida; temor ante la incertidumbre de la suer-
te que les depara la Facultad, sabiendo que de ahí en adelante -
una nueva etapa se abre en su vida: nuevos condiscípulos, nuevos
maestros, nuevas autoridades, nuevas materias que cursar. Algu--
nos ven todo esto con indiferencia, piensan que el cambio de pre-
paratoria a Facultad solo será de local dado que las dos forman
parte de la universidad.

4.- Obstáculos que se le presentan.

Múltiples son los obstáculos que encuentra un alumno de facultad en su formación profesional, algunos de los cuales de no ser salvados en la forma adecuada, dejarán huellas durante su vida futura. Entre los principales se cuentan:

a.- Masificación de los Grupos.

Debido a la explosión demográfica que padecen las universidades, principalmente, las de carácter estatal, en los últimos años, el alumno de una Facultad y en especial el alumno de Derecho, pasa a formar parte de grupos masivos de cien y hasta doscientos alumnos, dentro de salones con cupo tan sólo para sesenta o setenta. Esta masificación de los grupos, en donde hasta respirar resulta difícil, impide al educando la comunicación con sus condiscípulos y con su maestro, requisito indispensable para su formación profesional. Esta es una de las causas por las cuales el alumno ha pasado a ser de sujeto, un objeto de enseñanza.

Esta falta de diálogo entre profesor y alumno, favorece aparentemente a todos aquellos educandos que, no gustan porque no saben como, intervenir en clase y como a dicha comodidad se acostumbran sin saber el mal que se hacen, prefieren en lo futuro ingresar a grupos numerosos que los lleva permanecer en un anonimato absoluto.

b.- Carencia de Lenguaje Especializado.

Obstaculo no fácil de salvar, con el que se topa el alumno que ingresa por vez primera a una Facultad o Escuela de Dere--cho y del cual casi nadie se ha percatado, es el referente al ma--nejo prematuro de conceptos que implican un lenguaje especializa--do, sin cobrar plena conciencia de su significación. De pronto y sin más, el alumno escucha y debe manejar palabras como: orden. - jurídico, relación jurídica, justicia, Estado y muchas más, cuya connotación especial entiende el abogado o el jurista, pero no el común de las gentes, como lo es en ese momento el educando.

Pudiera pensarse que la deficiencia en la comprensión -- del alumno, se termina cuando más adelante se le explica el signi--ficado de los conceptos que a manera de ejemplo se han menciona--do. Esto no sucede así debido a dos razones principales: La prime--ra de ellas es que tal explicación no se hace de inmediato, sino cuando ya se introdujeron otros conceptos en las mismas condicio--nes y con los mismos efectos para la mente del alumno. La segunda consiste, en que debido al bajo nivel intelectual del alumno común que acaba de ingresar a una facultad, cuando se le explica la de--finición de un concepto, tal definición contiene a su vez pala--bras cuya significación escapa a la mente del enseñado. Por ejem: (se define la Ley Natural como juicio enunciativo cuyo fin estri--ba en mostrar las relaciones indefectibles que en la naturaleza - existen) (concepto desconocido). De esta definición es casi segu--

ro escapen a la mente del alumno la significación de las palabras "Juicios enunciativos" y "Relaciones indefectibles".

La carencia de significación para el lenguaje jurídico, por parte del alumno, hace que en el momento de recibir la explicación del maestro, se hablen idiomas diferentes: un idioma en el que se expresa el profesor que pretende enseñar, y otro idioma, el del alumno, que pretende pero no puede entender. Sería tanto como si un profesor italiano quisiera enseñar Derecho a un alumno japonés, desconociendo ambos el idioma del otro. Esto explica en gran parte por qué al alumno de Derecho se le dificulta la lectura de libros especializados y también, el por qué olvida con suma facilidad los conceptos que a base de un esfuerzo memorístico va grabando (no aprendiendo) en su mente.

Los libros que sirven de texto o de consulta para el - - alumno de primer ingreso, que debieran ser autosuficientes*, adolecen de esta característica. Sus autores suponen equivocadamente que el alumno que se servirá de ellos ya maneja la terminología jurídica.

Si se hiciera un análisis de cada uno de los libros que - debe consultar un alumno se vería con asombro que más del 90% de ellos carecen de autosuficiencia, debido a que sus autores desconocen que consiste y que solo domina aquel que ha adquirido una sólida

*Aquellos cuya redacción esta hecha en una forma tal que los -- conceptos vertidos se entiendan con relativa facilidad al paso de la lectura.

da formación pedagógica, entre cuyos conocimientos se incluye la "programación de la enseñanza".

Para acabar con esta ignorancia en el alumno, sobre el lenguaje jurídico en esta tesis se recomienda una revisión y corrección de los textos que los alumnos de Derecho usan en los -- primeros semestres y dotarlos de una verdadera programación. O -- bien, con la idea de Warat (87), implantar dentro de los planes de estudio una asignatura, de terminología jurídica, como nueva materia independiente o como complemento real a la de Introduc-- ción al Estudio del Derecho.

c.- Sin Conocimientos Sobre Técnicas de la Investigación.

Una deficiencia que por lo general no logra colmar el - alumno de Derecho, en todo el tiempo que cursa la licenciatura, - es la referente a que no llega a aprender, porque no se le enseña, como realizar una investigación. Los pocos trabajos que con este fin se le encomiendan, los satisfacen a base de copias lite rales de lo que dice un libro. Como nadie se toma la molestia de indicarle lo equivocado de su proceder, queda convencido que investigar es sinónimo de reproducir o transcribir.

Esta carencia en el alumno sobre las técnicas de inves-- tiguación, ocasiona que al referirse a un tema, lo haga superfi--

(87) Warat. *Ob. cit.* pág. 10, 11 y 12 EB.

cialmente, dado que un conocimiento profundo, requiere de una -- confrontación de diversas opiniones, para concluir con una pro-- pia, a manera de tesis, o bien, manifestar una posición original sobre un tema no tratado.

El no saber investigar en el alumno, se transforma más tarde, por hábito, en un no querer investigar, y así llega al -- término de su carrera. Cuando llega el plazo para realizar la investigación concerniente a su tesis profesional, ante su descono-- cimiento y apatía por las labores de investigación, generalmente adopta cualesquiera de estas actitudes: 1) pospone (algunos por años y hay quienes hasta de por vida) la elaboración de dicha tesís; 2) quienes afrontan el compromiso, la mayoría lo hacen a base de meras transcripciones literales, sobre capítulos enteros - de obras de consulta, o bien, de tesis anteriores, sin dar un en-- foque propio ni tomar una posición original.

Si se revisarán los archivos de los diferentes Semina-- rios, donde se elaboran las tesis profesionales, se vería que -- hay cientos de ellas sobre los mismos temas, tratados a base de generalidades y sin un ápice de opinión propia como corresponde a una tesis: La letra de cambio, el pagaré, el cheque, la peque-- ña propiedad. el ejido, la propiedad comunal, los centros de po-- blación, la teoría integral y otros más, vistos en su más amplia generalidad, son temas socorridos por los alumnos para salir del compromiso de elaborar su tesis profesional.

Los exámenes profesionales, donde supuestamente el sustentante debe defender la posición sostenida en su tesis, han -- perdido la solemnidad de otras épocas para lo cual todo mundo -- contribuye: los seminarios en aprobar la elaboración de trabajos sobre temas trillados; los directores de tesis, por permitir se hagan trabajos donde no se cuestiona ni se aporta nada; los miembros del sínodo en el examen, por rendir su voto aprobatorio a tesis que no lo merezcan y las autoridades, porque con una idea equivocada sobre la docencia, no compensan adecuadamente ni a -- los directores de tesis ni a los miembros del sínodo; no quieren darse cuenta que tales actividades, como las demás docentes, requieren de una verdadera profesionalización.

En la recién creada Universidad Autónoma Metropolitana (88) apoyándose en el criterio de la evaluación permanente y la práctica social integrada a la docencia, han optado por suprimir dentro de sus planes de estudio, tanto la elaboración de tesis, como la ceremonia del examen profesional. Tal decisión en opinión de este autor, implica grandes riesgos, que de generalizarse a todas las demás Universidades, pudiera significar en el futuro la falta de formación de juristas, muchos de los cuales -- emergieron precisamente a raíz de la elaboración de su tesis -- profesional. Más acertada es la opinión de aquellos autores, --

(88) Decreto cuya Ley Orgánica fue publicada en el Diario Oficial de la Federación de 17 de diciembre de 1973.

entre ellos el doctor Fix Zamudio (89) que pronuncian y esta tesis con ellos, porque se implante dentro de la licenciatura en derecho un curso de introducción a las técnicas de investigación jurídica.

5.- COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO DE DERECHO.

Señalados los antecedentes de la población estudiantil de Facultades y Escuelas de Derecho, en su generalidad, toca - - ahora resaltar como es su proceder dentro de las aulas.

Debe advertirse en primer término, que dada su edad de veinte a veinticinco años* el alumno, a nivel superior, se encuentra aún en período de formación (hábitos, actitudes, modales aprendizaje etc.). Esto significa que su actuar es reflejo de influencias que sobre el ejercen, desde su: familia, amistades, ambiente laboral, hasta sus condiscípulos y profesores. Esta influencia ha hecho del alumno de licenciatura un individuo con -- las siguientes características:

a.- Para todos aquellos que no tienen una verdadera vocación para la carrera de leyes y que optaron por ella por otros móviles, tratan por cualquier medio de obtener una calificación

(89) Fix Zamudio Héctor. En Torno a los Problemas de la Metodología del Derecho. Revista de la Facultad de Derecho de México UNAM. Tomo XVI. Abril-Junio 1966, pág. 66

* Edad promedio de quien estudia una licenciatura tomando en cuenta el ciclo de la escuela primaria a los 6 años, tres de secundaria y tres de bachillerato antes de entrar a la Facultad.

aprobatoria en sus materias importándoles poco que adquirieran o no los conocimientos que dicha materia implica.

b.- El hecho de que reciban su enseñanza de parte de -- profesores sin conocimientos especializados, les impide darse --- cuenta de cuales son los objetivos que deben perseguir durante - su paso en Facultades y Escuelas con su aprendizaje, y así tam--- bién, detectar si este aprendizaje se ha producido o no y en que medida.

c.- La mayoría desconoce a los verdaderos profesores, - piensa que lo son, todos aquellos que saben: transmitir conoci--- mientos; destacar en la vida profesional ser amigos; tener perso- nalidad; hablar con elocuencia y brillantes* etc.

d.- Bastantes, son de la idea de que entre más pronto - salgan, ello les solucionará todos sus problemas, principalmente los económicos, dedicándose a pasar como pueden sus materias en exámenes extraordinarios, o por acuerdo de pasante*. Más tarde - se darán cuenta de lo inútil de su esfuerzo, al encontrar cerradas las puertas de la vida profesional dada su ignorancia.

e.- Un número considerable, pensando que su futuro está en la política, recién llegan a la Facultad pasan a formar parte de grupos estudiantiles con el membrete de académicos, dedicando

- * Datos proporcionados en ese orden al autor de esta tesis por alumnos de diferentes grupos a un nivel de 7o. semestre de licenciatura. Fac. de Derecho de la U.N.A.M. 1971 a 1976.
- * Exámenes que puede presentar un alumno en la Fac. de Derecho - de la U.N.A.M. sin asistir a clase cuando le falten por acreditar dos materias.

se, más que a asistir a clases, a recorrer las diferentes dependencias gubernamentales con el fin de lograr cuanto antes una colocación y no son pocos quienes al encontrarla olvidan por completo sus estudios.

f.- Hay quienes no obstante su edad adulta, víctimas de las circunstancias, carecen de la madurez que requieren unos estudios de licenciatura deviniendo en individuos apáticos, conformistas y sin objetivos que asisten a la Facultad como meros espectadores sin percatarse de cuál es el papel que deben desempeñar en su propia formación.

g.- También los hay, alumnos capaces, activos, responsables y estudiosos que venciendo toda clase de obstáculos, no permiten que las fallas del sistema educativo, los desvíe de sus objetivos. ¡Desgraciadamente son la minoría!

6.- BASES DE SUPERACION DEL ESTUDIANTE DE DERECHO.

Habiéndose destacado la actuación de los alumnos de Derecho en su paso por las aulas y puesto de manifiesto que su forma de actuar, en gran parte no es sino resultado del proceder o de sus maestros. A fin de poder liberarse de estos efectos nugatorios y desempeñar con acierto su papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, dichos alumnos, en opinión del autor de esta tesis, deben ajustar su proceder de acuerdo a los sí

güentes lineamientos:

a.- Las condiciones que como estudiante universitario - debe reunir son tres: En primer lugar una inteligencia de nivel normal o superior al normal; segundo, una previa preparación y - tercero, poseer una inclinación y aptitudes naturales hacia la - carrera de leyes (89). Para cumplir con este cometido deberá -- cerciorarse si su vocación es efectiva y hecho esto, percartarse hasta que punto la educación anteriormente recibida es suficiente para iniciarse dentro de la licenciatura en derecho, para así saber el esfuerzo que en adelante deberá desarrollar.

b.- Debe estar consciente que su objetivo principal -- dentro de una Facultad o Escuela de Derecho, consiste en el - - aprendizaje que de su profesión vaya a adquirir, aunado a una - madurez de pensamiento, que hagan de él una persona moralmente - responsable y socialmente útil (90). El mero título, adquirido sin los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que - debe traer aparejado, significa poco menos que nada en la forma ción profesional del educando.

c.- Debe renunciar a observar un comportamiento comple tamente pasivo que no lo conduce a nada, para convertirse en un

- (89) Lectora Mendoza Celina, Finalidad Farmativa e Informativa. - Primera Jornada Latinoamericana de la Metodología de la En señanza Jurídica, 20. encuentro Brasileño de Facultades de - Derecho, Buenos Aires, Argentina 1972, pág. 2-E9.
- (90) Garrison Roger H. Ob. cit. pág. 34.

ser cien por ciento activo (91). No sólo debe retener conocimientos sino captar problemas jurídicos manifestando su opinión, buscando errores y aciertos en la postura legislativa, doctrinal o jurisprudencial examinada; formulando soluciones y rutas en los planteamientos de los casos prácticos, en fin, convirtiéndose en un valioso factor dentro de su formación profesional (92).

d.- Debe convertirse, a base de su propia dedicación, estudio y participación: del objeto de enseñanza, como es considerado en la actualidad, en el sujeto que ocupe el principal centro de imputación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Tal posición sólo podrá alcanzarla el alumno, si es responsable de su propia formación. Ello significa que debe hacer a un lado a todos aquellos maestros que no saben o no tienen que enseñar, eligiendo en lo futuro verdaderos maestros que lo conducirán a un aprender efectivo.

e.- Podrá decirse que el alumno ha colmado las exigencias de una educación superior, cuando se le haya formado un criterio jurídico. Este le permitirá tener una posición propia u original sobre los temas que trate. En tales condiciones, será capaz de enjuiciar y resolver los problemas que se le formulen y salvar

- (91) Cfr. Lombardo Sánchez J. Ernesto. El Principio de Actividad en la Enseñanza del Derecho. Tesis para obtener la Maestría en Derecho. Div. de Estudios Superiores de la Facul. de Derecho de la UNAM. México 1974, págs: Introducción, 26, 50 y 156 entre otros
- (92) Noticias del Extranjero. Revista de la Educación Superior. Vol. II Núm. 4 octubre-diciembre, México 1973, pág. 117.

los obstáculos que se le presenten.

f.- Cuando el alumno haya aprendido a aprender, ya sin - la ayuda de nadie, en ese momento estará en aptitud de hacer frente a la vida profesional con un máximo de probabilidades de éxito.

C.- PRODUCTO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

El egresado de una Facultad o Escuela de Derecho, interesa a esta tesis, en cuanto al señalamiento de los efectos que con la forma de desarrollarse actualmente, el proceso enseñanza-aprendizaje se producen en él y así también, en cuanto al señalamiento sobre el tipo ideal que actualmente debe egresar de una Facultad de Derecho, atendiendo a la problemática social que países como México atraviesan.

Siguiendo el pensamiento de Lois Estevez (93) se puede -- uno preguntar: ¿Un alumno que ha cursado todas las materias que -- completan su ciclo de licenciatura en Derecho, qué habrá llegado a hacer, un abogado? No, sin duda, ya que la abogacía implica -- además de conocimientos meramente teóricos, que son los que medianamente adquiere, el dominio de una serie de técnicas que el proceso enseñanza-aprendizaje actual desconoce. ¿Se habrá formado entonces un jurista? ¡Mucho menos aún! El jurista trasciende y supera al abogado, es aquél que una y otra vez ha recapacita-

(93) Lois Estevez, *Ob.cit.pág. 67*

do retrospectivamente sobre el Derecho con auténtico espíritu fi losófico y con la pretensión de abarcar y superar por igual la teoría y la práctica". Luego entonces, cuál es el producto formado? ¡La pregunta queda sin respuesta!

1.- Papel Tradicional del Abogado.

Hasta hace dos o tres décadas en México, lo que parece también sucedió en otros países de América (94), el Licenciado en Derecho, debido a la falta de profesionistas en áreas especializadas, monopolizaba los más altos puestos dentro de las iniciativas pública y privada. Daba la impresión que para sobresalir con éxito en: política, en la administración pública, en las cámaras legislativas y en las altas empresas, ya no se diga en la judicatura o el foro, forzosamente se requería ser abogado. Apoyan esta idea los hechos siguientes: la mayoría de los presidentes en México durante el presente siglo han sido abogados; al frente de empresas prósperas estaba casi siempre un abogado, y quien no ha oído hablar de abogados postulantes, que además de hacerse un alto prestigio, conquistaron grandes riquezas.

Este auge de la abogacía trajo en el ánimo de los jóvenes en edad de elegir una profesión, un deseo, a veces sin vocación, para obtener el título de Licenciado en Derecho, pensando que el problema era sólo recibirse, que con el título en la mano

[94] Cfr. Novca Montreal. Ob. cit. pág. 90.

se le abrirían de inmediato las puertas del éxito y de la gloria.

Facultades y Escuelas de Derecho del país se han visto - en los últimos años, saturadas de miles de jóvenes, a grado tal - que en el año de 1972 la Licenciatura en Derecho, recibió casi -- igual número de inscripciones que juntas: Odontología, Sociología Economía, Arquitectura y Psicología, según se vé en la estadística de algunas carreras para ese año.

<u>C A R R E R A</u>	<u>INSCRIPCION</u>	<u>EGRESADOS</u>
Psicopedagogos	11*	
Licenciados en Sociología	983*	204*
Cirujanos Dentistas	8010*	2683*
Licenciados en Economía	8587*	3696*
Arquitectos	13095*	4902*
Licenciados en Derecho.	26318*	12102*

La supremacía en número de los abogados, sobre los de - más profesionistas, generó en la opinión pública y en la vida -- práctica, dice el Dr. Lara Sáenz (95), "un profesionista que no solamente podía manejar categorías jurídicas y resolver litigios, sino también desempeñar actividades burocráticas, docentes, polí ticas y en general de cualquier tipo".

Otro aspecto importante de comentar sobre la abogacía,- consiste en el hecho de que, como durante su aprendizaje en las -

* Datos que registra el Catálogo de Carreras (nivel Licenciatura). ANUIES, México D.F. 1973.
(95) Lara Sáenz Lecncio. Ensayo citado en prensa.

aulas el alumno de Derecho no tiene una orientación ético-social, hace que muchos egresados piensen en vender cara la capacidad -- profesional que la Universidad les proporcionó casi gratuitamente*. Esta carencia de valores éticos y de solidaridad en el profesional, advierte Carlos Cossio (96) "le hace creer que la abogacía no es más que el arte de convertir lo blanco en negro y lo -- cuadrado en redondo; que su habilidad profesional estriba con embrollar la secuela de los juicios para entorpecer la acción de la justicia y que la honradez del abogado es meramente convencional".

La conducta de los abogados sin escrúpulos ha formado -- desde siempre un falso concepto de los hombres de leyes. El Dr. - Octavio Vejar Vázquez (97) con acierto decía: "ninguna profesión liberal ha sido más calumniada por la opinión pública que la abogacía. La fama del abogado nunca ha sido buena ni limpia. El vulgo considera al abogado como un aventurero de la picardía, artífice de sofismas, burlador de jueces y sanguijuela de sus clientes; se atribuye a los gitanos la siguiente maldición "Entre abogados te veas". Hernán Cortés en tiempos de la conquista de México pidió a Carlos V que "por favor no le enviara más abogados".

* En la Universidad Nacional Autónoma de México. El costo de - la colegiatura anual a nivel de licenciatura es de doscientos pesos.

- (96) Cossio Carlos. Las Tendencias Actuales del Derecho. Revista de la Facultad de Derecho de México. U.N.A.M. Méx. 1958, pág. 55.
(97) Vejar Vázquez Octavio. "El Abogado". Revista Jurídica Veracruzana. Órgano del Tribunal Superior de Justicia del Estado de Veracruz. Núm. 3, Julio-Agosto. Septiembre de 1970, pág. 43.

La multiplicación de opciones profesionales para la abogacía empezó a decaer, según nos aclara el Dr. Leoncio Lara Sáenz (97) a partir de 1929 debido a varias causas: a) los estudios profesionales de Economía se separaron de los de Derecho; b) la creación dentro de la misma Universidad de la Escuela de Ciencias Políticas y Sociales, abarcando estudios que el estudiante adquiría en Derecho con asignaturas complementarias; c) la institución de la licenciatura en Administración de Empresas; d) la importancia adquirida por las carreras del área técnica.

"Con la formación de este tipo de profesionistas, economistas, politólogos y sociólogos, dice el Dr. Lara, las escuelas de Derecho empezaron a afrontar la complementación social y económica de los estudios, exclusivamente sobre la base de auxiliares, lo que tornó más "formalista" la educación del abogado".

Las consecuencias no podían ser otras, Contadores Públicos, Licenciados en Economía, Licenciados en Administración de Empresas, Licenciados en Ciencias Políticas y hasta Ingenieros y Médicos, han empezado a desplazar al Abogado dentro de las áreas de su especialización: empresas, de reciente creación son dirigidas por Licenciados en Administración de Empresas o por Contadores; dentro del personal de los últimos gabinetes los licenciados en Derecho pierden fuerza; las diferentes dependencias

(97) Cfr. Sáenz Leoncio Lara. "La Enseñanza del Derecho en México". La Enseñanza del Derecho en Latinoamérica. Antología compilada por Jorge Wilker. U.N.A.M. en prensa.

gubernamentales utilizan cada día más los servicios especializados de otros profesionistas, en perjuicio de los licenciados en Derecho y así sucede en otras áreas.

Sin embargo, tal parece que en el ánimo de quienes eligen una profesión, aún priva la idea, ahora en entredicho, de la abogacía como carrera de múltiples opciones. Haciendo una comparación de los licenciados en Derecho con otros profesionistas que durante el año de 1974 obtuvieron su cédula profesional, resulta la siguiente estadística:

Lic. en Derecho.	291*	(Ciencias Sociales)
Lic. en Ciencias Jurídicas	70*	" "
Abogados	47*	" "
Abogados, Notarios y Actuarios	43*	" "
Lic. en Economía	84*	" "
Lic. Criminólogo	2*	" "
Ingeniero Civil	218*	(Ingeniería)
Arquitectos	108*	"

Los efectos que para México destacan de la anterior estadística, son los mismos que Edgar Faure (98) señala para muchas profesiones en países en evolución, donde antes se absorbían fácilmente los productos de la educación, y ahora se comienza a rechazar un gran número de ellos, principalmente a los

* Datos proporcionados por la Dirección General de Profesiones dependiente de la Secretaría de Educación Pública.
(98) Edgar Faure. Ob. cit. pág. 62 y 63

impreparados.

En el área de Derecho, al igual que en las demás de instrucción superior en México, aún no existe una planeación entre las necesidades que cada entidad federativa requiere satisfacer por un lado, y por el otro, los planes y programas de estudio -- que registran las diversas Facultades, favoreciendo o restrin-- giendo la instrucción en determinadas áreas, para no caer en el error de producir profesionistas que la sociedad no necesita o -- producirlos para regiones ya saturadas de ellos, originando problemas de desempleo o subempleo. Así también, dentro de una -- área profesional conviene conocer las necesidades de especialización que requiere satisfacer el país.

A menudo se dice que actualmente hay exceso de abogados pero sin embargo no se sabe a ciencia cierta el número de: titulados vivos hasta la fecha; de los que ejercen y los que no; el lugar en que lo hacen; la especialidad de cada uno, etc. Esto sin olvidar que en la mayoría de las leyes procedimentales y orgánicas de los tribunales de justicia, lo que es una contradicción, -- el abogado se encuentra desprotegido, al permitirse que cual-- -- quier persona pueda promover por sí ante un tribunal y que si se atuviera las costas autorizadas en los aranceles no viviría mu-- cho tiempo ¡Se moriría de hambre! (99).

(99) En la Ley Orgánica de Los Tribunales de Justicia del Fuero Común, artículos 229 y sigs. existen costas de: \$2.50 por lectura de promociones; \$10.00 por escrito ofreciendo pruebas; \$5.00 por vista de proveídos etc.

2.- SUPUESTOS DE SUPERACION DEL ABOGADO.

Tomando en cuenta que en países como el nuestro, se vive una constante transformación en su contexto social: las necesidades del hombre de hoy son diferentes a las del hombre de hace cin cuenta años y requieren también de una satisfacción diferente, lo que ayer era inmoral hoy se le da otra significación; los sentimientos, anhelos y propósitos del mexicano de hoy son distintos - del mexicano de principios de siglo. En tales condiciones, la opi nión de esta tesis respecto a como debe de ser el egresado de una Facultad o Escuela de Derecho para satisfacer sus necesidades y - coadyuvar a resolver las de la sociedad en que vive, es la siguien te:

a.- Deberá ser un individuo con auténtica vocación, lo que le permitirá salvar exitosamente los múltiples escollos con - que se topa todo abogado al inicio de su carrera, aunado a un sen tido ético, de solidaridad social y de otros valores, que en el -- ejercicio profesional le permitirán desempeñar el papel de un -- verdadero procurador de justicia, como corresponde a todo buen -- abogado.

b.- Deberá tener, conjuntamente, una amplia formación científica, técnica y teórico práctico que le permita, inmediatamente salido de las aulas, iniciarse por su cuenta y con éxito dentro -- del campo profesional, campo en el cual el egresado logrará su -- perfección, más no la formación como sucede en la actualidad.

c.- Deberá ser un profundo conocedor de lo jurídico, ya no solamente de la norma, sino de todos los demás ingredientes jurídicos, para alcanzar un amplio criterio y una mente rupturista, imaginativa y visionaria. Esto le permitirá dejar el papel que tradicionalmente se le ha imputado al lado del statu quo (100), para que, sin alterar violentamente el orden establecido, detecte y aún propicie los cambios que se requieran dentro del contexto social en beneficio de sus semejantes. Jorge Witker refiriéndose a esta función del abogado señala: "en sociedades como la nuestra, caracterizadas tradicionalmente y aún ahora, por profundas divergencias sociales, la profesión de abogado podrá contribuir a aumentarlas o disminuirlas, según sea su orientación básica" (101).

b.- El Abogado moderno, si se dedica a la judicatura, debe abandonar la vieja idea de concebir a la función jurisdiccional, únicamente como un silogismo apegado a la ley que se alza como elemento de abstracción, puesto que con ello se abre el paso a la ilegitimidad y la violencia. De acuerdo a las nuevas concepciones el legislador debe estar al servicio del juzgador y no al revés como parece prevalecer ahora. Su función interpretadora de la norma no debe efectuarla en forma literal, sino bajo un prisma valorativo en donde califique los hechos e imponga la norma más justa pertinente.

[100] Cfr. Cossio Carlos. Ob. cit. pág. 22

[101] Witker Jorge. Derecho Desarrollo y Formación jurídica. Art. cit. cit. pág. 30.

e.- Para acabar con la idea de la super-población de - abogados y buscar los mecanismos que alteren la situación de sub empleo en que se encuentran gran número de ellos. La formación - de las nuevas generaciones deberá atender ya no sólo a las áreas tradicionales: Derecho Romano, Derecho Civil, Derecho Penal, Derecho Procesal Civil y Derecho del Trabajo, sino que deberá además estar orientada, como señala Jorge Witker (102), hacia campos y áreas hasta ahora inéditos o poco explorados como: Derecho Social; Derecho de Contaminación Ambiental; Derecho Urbano; Derecho Económico Internacional (transferencia de tecnología empresas transnacionales o multinacionales); Derecho de Integración; Derecho Espacial; Derecho Marítimo y Derecho Económico Interno - (relaciones abiertas con motivo del intervencionismo de Estado, Derecho que regula las Empresas) etc.

[103] Witker Jorge. La enseñanza del derecho. Crítica Metodológica. Editora Nacional. México 7 D.F. pág. 50.

Capítulo III

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

El pensamiento humano para adquirir ideas con sentido, o para realizarse con sistema, requiere de una metodología (Methodos, vocablo griego con dos raíces: "Meta" = con, a lo largo y "Odos" = vía, camino) (1). Hacer a un lado la metodología -- equivale a un pensar, a un obrar al azar o por casualidad que difícilmente conduce a resultado alguno.

Resaltada la importancia de la metodología toca ahora mencionar que la misma, en tanto parte de la Lógica, es considerada como ciencia del recto pensar, del conocer, y como tal, -- teoría del método. El método indica: "un modo de hacer" (2); -- "una manera de obrar o de decir" (3); "un camino para llegar a un fin" (4). Dicho en palabras de Bochenski, método es la "forma y manera de ordenar la actividad hacia un fin" (5), o como -- expresa Edmond Goblet (6): "una manera razonada de conducir el pensamiento para"...

Históricamente bien pudiera decirse que Platón fué de

- (1) Cfr. Bochenski I.M. Los métodos Actuales del Pensamiento. Ob. cit. pág. 31.
- (2) Significación del vocablo método en el Diccionario Larousse.
- (3) Significación del vocablo método en el Diccionario de Derecho Usual de Cabanellas G.
- (4) Nérci Imideo G. Hacia Una Didáctica General Dinámica. Editorial Kapelusz. Buenos Aires 1973, pág. 237.
- (5) Bochenski, Ob. cit. pág. 32.
- (6) Goblot Edmond, mencionado por García González, Ob. cit. pág. 26.

los primeros que se refirieron al método cuando dijo: "Hay que buscar el camino más apropiado para alcanzar el saber" (7).

Bacón (7A) preconizaba que "el conocimiento debe partir de hechos particulares para elevarse después a leyes generales y abstractas" (inducción).

A Descartes (7B) se debe a la sistematización del método en principios para guiar el espíritu en busca de la verdad.

Una inicial consideración sobre los métodos del pensamiento, distingue entre métodos teóricos y prácticos. Entre los primeros que se ordenan en razón de los contenidos que pueden aprenderse, al margen de si esos contenidos puedan o no ser de utilidad, se cuentan: el fenomenológico, el semiótico, el axiomático, y los métodos reductivos. Los segundos se ordenan hacia algo que pueda hacer el que piensa (8).

Por los fines que alcanzan, los métodos pueden ser: de investigación, de organización y de transmisión. Los primeros intentan el descubrimiento de verdades; los segundos ordenan y coordinan acciones para lograr un aprovechamiento racional de recursos en la realización de una tarea específica; Por último los

(7) Ferrater Mora José. Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1967.

(7A) Bacón, mencionado por Villalpando José M. en Didáctica. Edit. Porrúa, S.A., México 1970, pág. 19.

(7B) Descartes, mencionado por Larroyo Fco. en Historia General de la Pedagogía. Edit. Porrúa, S.A., México 1970, pág. 356.

(8) Bochenksi I.M. Ob. cit. pág. 33

métodos de transmisión o enseñanza son los utilizados para conducir al estudiante hacia determinados objetivos de aprendizaje.

(9)

Para Jorge Witker los métodos de enseñanza son el conjunto de procedimientos o secuencias estructuradas de acción -- que promueven la interacción y tienden a producir modificaciones conductuales en los alumnos (10).

Para efectos de esta tesis, se hará mención a la clasificación de los métodos en general y a las diversas clases de métodos de la enseñanza, con base en la terminología comúnmente aceptada por la Doctrina. Pero, al analizar los métodos empleados tradicionalmente en la enseñanza del Derecho, así como en la reseña del método que se propone, para que el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho se produzca eficazmente, al vocablo método, deberá dársele la connotación de sistema o programa globalizador de enseñanza, comprendido dentro de él: objetivos de aprendizaje; técnicas y procedimientos; recursos didácticos y una estructura organizada de evaluación.

Se debe mencionar que en el lenguaje pedagógico frecuentemente a los vocablos método y técnica, se les da una significación equivalente, criterio que no se comparte. La opi-

(9) Nérici Imideo G. Ob. cit. pág. 238 y 239.

(10) Witker Jorge. "Derecho Desarrollo y Formación Jurídica". Art. cit. pág. 44.

nión de quien escribe esta tesis, es la de que el método comprende aspectos generales de un hacer no específico, la técnica implica una acción objetiva; el método es un razonamiento sistémico, la técnica es un hacer material. Nérici con toda precisión nos señala que para alcanzar sus objetivos, un método de enseñanza necesita hechar mano de una serie de técnicas, es decir, que el método se hace efectivo a través de las técnicas.

(11)

A. CLASIFICACION DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA.

Los métodos de enseñanza han sido clasificados tomando en consideración múltiples aspectos: La forma de razonamiento; la coordinación de la materia; la concretización de la enseñanza; la sistematización de la materia; la actividad del alumno; la universalización de los conocimientos; la relación del profesor con el alumno; la aceptación de lo que es enseñado y el trabajo del alumno (12).

Análisis de algunas de estas clasificaciones.

1.- Los métodos en cuanto a la Forma de Razonamiento.

a.- Método deductivo.

(11) Nérici Ob. cit. pág. 237.

(12) Imideo Nérici Ob. cit. pág. 27'

b.- Método inductivo.

c.- Método analógico o comparativo.

a.- Método deductivo, es aquél en donde el razonamiento va de - lo general a lo particular. El profesor presenta conceptos, -- principios, definiciones o afirmaciones, de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias; o bien, se examinan casos particulares sobre la base de las afirmaciones generales presentadas (13).

La deducción puede y debe ser usada siempre que el --- alumno deba llegar a las conclusiones o criticar aspectos particulares a la luz de principios generales.

b.- Método Inductivo.- La inducción tiene lugar cuando el razonamiento procede de lo particular a lo general. Se presentan - elementos particulares a partir de las cuales se llega a la generalización (14).

La inducción generalmente se basa en la experiencia, - en la observación de los hechos, razón por la cual, dentro de - la enseñanza es considerada como un método activo, cualidad que se pierde cuando el profesor es quien induce a realizar las generalizaciones prescindiendo de la participación de los alumnos (15).

(13) García González Ob. cit. pág. 27.

(14) Cfr. García González Ob. cit. págs. 27 y 28.

(15) Cfr. Imideo Nérici Ob. cit. pág. 240.

c.- Método Analógico o comparativo, es aquél en el cual el razonamiento va de lo particular a lo particular. Se dá un dato-particular, y comparándolo, por analogía o semejanza con otros, se llega a una conclusión (16).

2. METODOS EN CUANTO A LA COORDINACION DE LA MATERIA.

a.- Método Lógico.- Aquí los datos o hechos son presentados en orden de antecedente a consecuente; de lo simple a lo complejo; desde el origen a la actualidad. Se denomina lógico porque la ordenación es de causa efecto (17)

b.- Método Psicológico, es aquél en el que el razonamiento no sigue un orden lógico, sino que es determinado por los intereses, necesidades y experiencias del educando. Sigue el camino de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo remoto, sin detenerse en las relaciones de antecedente y consecuente al presentar los hechos (18).

3. METODOS EN CUANTO A LA CONCRETIZACION DE LA ENSEÑANZA.

a.- Método Simbólico o Verbalístico.- Tiene lugar cuando en la enseñanza se utilizan únicamente como medios de comunicación el lenguaje oral o el escrito (19). El enseñante habla y los ense

(16) Cfr. Nérci Imideo. Ob. cit. pág. 240.

(17) Cfr. García González. Ob. cit. pág. 28.

(18) Cfr. Nérci Imideo. Ob. cit. pág. 240.

(19) Cfr. García González. Ob. cit. pags. 28 y 29.

ñados escuchan; el enseñante habla y los enseñados anotan. Este método debe usarse cuando se trata de exponer una nueva teoría sobre un tema o de una recopilación de puntos diferentes sobre el tema.

Los efectos de este método son satisfactorios cuando es usado por un buen expositor, pero utilizado en exclusiva termina por cansar y luego desinteresar a los alumnos, debido al esfuerzo que comprende el tratar de entender con la pura imaginación lo que el profesor va diciendo (20).

b.- Método Intuitivo, es aquél donde la enseñanza se lleva a cabo con el auxilio de objetivaciones o concretizaciones, teniendo a la vista los casos tratados o sus sustitutos (21). Con este método se busca el que el estudiante se forme su propia visión de las cosas, para ello el profesor debe utilizar elementos o recursos que permitan al alumno mediante su experiencia lograr los fines propuestos, tales como; contacto directo con la cosa estudiada, utilización de formas impresas, visitas a centros de trabajo, apoyos audiovisuales, etc. (22).

Comenio fué el primero en referirse a este método al decir: "Abrir el libro del mundo para que el niño aprenda". Lo

[20] Cfr. Nérci Imdeo G. Ob. cit. pág. 241.

[21] García González Ob. cit. pág. 29.

[22] Nérci Ob. cit. pág. 241.

perfeccionó Pestalozzi quien evidenció el valor de las impresiones sensoriales en los actos del aprendizaje (23).

4. LOS METODOS EN CUANTO A LA SISTEMATIZACION DE LA MATERIA.

Se dividen en dos: métodos de sistematización y métodos ocasionales. Los primeros a su vez se subdividen en rígidos y semirígidos.

Método Rígido.- Como su nombre lo indica, el desarrollo de la clase, sólo se tocan los puntos previamente elaborados en forma de índice, sin distraer para nada la atención en otros (24).

Método Semirígido.- En este método el esquema de la clase es flexible y permite hacer algunas adaptaciones atendiendo a las condiciones del momento y del medio social (25).

Método Ocasional.- Aprovecha la motivación del momento y los acontecimientos del medio, haciendo eco de las su gestiones, inquietudes y preocupaciones de los alumnos, con el fin de promover su actualidad creativa (26).

Nérici afirma que aunque dicho método no deba ser -- desdeñado en cualquier nivel de enseñanza, utilizado únicamen

- (23) Nérici Ob. cit. pág. 241.
- (24) García González Ob. cit. pág. 129.
- (25) Cfr. Nérici Ob. cit. pág. 241.
- (26) Cfr. Nérici Ob. cit. pág. 242.

te para la enseñanza superior, contribuye a restar unidad y -- profundidad a la enseñanza, dado que a los temas deben someterse a una preparación previa (27).

5. LOS METODOS A CUANTO LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS.

Método Pasivo.- Este método acentúa la actividad del profesor, permaneciendo los alumnos en una actitud pasiva. Se reciben los conocimientos a través de la exposición o dictado, con señalamiento de temas en libros de texto o de preguntas y respuestas, codo lo cual el alumno reproducirá de memoria (28).

Método Activo.- En este método el desarrollo de la - clase cuenta con la participación del alumno y se desenvuelve sobre la base de que la actividad del profesor se realiza, ya no como un transmisor, sino como incentivador, coordinador o - guía de los educandos, para que sean ellos quienes actuando fí sica o mentalmente realicen un auténtico aprendizaje. Entre - los procedimientos que favorecen o conducen a un método activo se cuentan: el interrogatorio, la agrupación, el descubrimien- to, el trabajo en grupo; el estudio dirigido y el debate, (en- tre otros). (29).

[27] Cfr. Néricí. Ob. cit. pág. 242.

[28] García González. Ob. cit. pág. 30.

[29] Néricí. Ob. cit. pág. 242.

6. LOS METODOS EN CUANTO A LA GLOBALIZACION
DE LOS CONOCIMIENTOS

Se dividen en tres: métodos de globalización, método -- de especialización y método de concentración (30).

Método de Globalización.- Es aquél donde la clase se - desarrolla partiendo de un centro de interés, el tema sujeto a - estudio, pero conjugando un grupo de disciplinas articuladas de acuerdo con las necesidades culturales que surjan en el desarrollo de las actividades (31).

Método de Especialización.- Tiene lugar cuando la ---- asignatura o el tema sujeto a estudio son tratados con tal autonomía e independencia, de modo aislado, que no hay articulación con otras disciplinas. Este método, llevado a los extremos, hace decir al profesor: ¡Soy profesor de Derecho Mercantil, no ten go por que conocer Garantías y Amparo (32).

Método de Concentración.- Asume una posición interme - dia entre la globalización y especialización y consiste en con-- vertir por un período, una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares (33).

[30] Mérci, Ob. cit. pág. 243.

[31] García González, Ob. cit. pág. 31.

[32] Mérci, Ob. cit. pág. 243.

[33] Idem.

7. LOS METODOS EN CUANTO LA RELACION ENTRE
EL PROFESOR Y EL ALUMNO.

Método Individual o Educación del Príncipe.- Es el --
destinado a la educación de un sólo alumno, un profesor para ca
da alumno o para un grupo reducido de alumnos, pero brindándole
a cada uno asistencia pedagógica individualizada (34).

Método Recíproco o Lancasteriano.- En virtud de él, -
el profesor convierte a sus alumnos en monitores que repiten --
a otros compañeros lo que han aprendido. Sus efectos dependen
del nivel de preparación y madurez de los monitores (35).

Método Colectivo.- Cuando un profesor enseña a la vez
a muchos alumnos (30 ó 35) el método es colectivo. Debe tener
en cuenta que, aunque la enseñanza es colectiva, no debe descui
dar al alumno en su individualidad, de ahí que pueda decirse, -
el buen profesor proporciona a sus alumnos enseñanza colectiva
e individualizada (36).

8. LOS METODOS EN CUANTO A LA ACEPTACION
DE LO ENSEÑADO.

Método Dogmático.- Es aquél que lleva al alumno. accep
tar, a manera de "dogma", sin discusión ni revisión, lo que el
profesor le enseña y que por eso mismo, eso es la verdad .

(34) Cfr. *Néxici. Ob. cit. pág. 244.*

(35) *Idem.*

(36) *Idem.*

Se pretende aprender antes de comprender; no caben ni el razonamiento ni la reflexión, la única meta es la transmisión del saber.

El Método Dogmático debe usarse sólo ante la imposibilidad de que los fundamentos teóricos de una disciplina puedan ser alcanzados por los alumnos. Usado en exceso impide en el educando que aflore su poder de razonamiento, de reflexión y de crítica, indispensables para adquirir una madurez de pensamiento (37).

Método Heurístico.- (Heurisko vocablo griego que significa búsqueda y encuentro). Tiene lugar cuando el profesor alienta o incita al alumno, a comprender antes que fijar, las nociones enseñadas (38). Fouché, refiriéndose a este método dice: Se debe comprender antes que aprender; todo adquiere el aspecto de un descubrimiento (39).

B. BREVES ANTECEDENTES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

1. ROMA

En la enseñanza del Derecho, como todo lo relativo o lo jurídico tiene su antecedente en Roma. Se considera que ---

[37] Cfr. Merici, Ob. cit. pág. 245.

[38] Cfr. García González, pág. 33.

[39] Cfr. Merici, Ob. cit. pág. 245.

los primeros conocedores de la Jurisprudencia recibieron su enseñanza en disertaciones públicas (40). Al decir de Larroyo, en la Época Republicana la ciencia jurídica se adquiría oyendo en los tribunales a los grandes jurisconsultos. Más tarde, ya durante el Imperio, la enseñanza de la jurisprudencia se recibe en centros educativos especiales, apareciendo los profesores -- iuris civiles, que eran nombrados y renumerados por el Estado, convirtiéndose Roma hacia el siglo III D.C., en la sede de la jurisprudencia (41). El educando cursaba un plan de estudios en cuatro años, plan que fué alargado a cinco años por Justiniano en su "Constitución Omnen", (42). Dicho plan comprendía la explicación de las Instituciones y las Pandectas.

Hasta antes de Justiniano el método de enseñanza del derecho tenía un carácter teórico práctico, el alumno participaba en discusiones orales dirigidas por el maestro, en las que se examinaban, a la luz de precedentes, reglas jurídicas y principios doctrinarios, los casos planteados (43).

2. EDAD MEDIA.

El método teórico práctico de la enseñanza del Derecho

- [40] Larroyo Francisco, Historia General de la Pedagogía. Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1970, pág. 189.
- [41] Idem. Pág. 200.
- [42] Ortalán, Historie de la Legislation Romaine, págs. 463 a -- 473.
- [43] Escobar P. Edmundo, "Nuevas Aportaciones de la Pedagogía del Derecho", Ob. cit. pág. 54.

se pierde con el Escolasticismo de la Edad Media (44). En este período, las diferentes asignaturas, se enseñaban mediante la lectura de libros de texto. El profesor no hacía otra cosa que leer fragmentos de libros a sus alumno, de ahí el nombre de lector, que se dió inicialmente a los maestros (45). Durante la Edad Media enseñar y aprender son sinónimos de leer. (46).

La Escolástica según narra Edmundo Escobar (47), convirtió la enseñanza del Derecho en exposiciones tediosas e interminables, tendientes a interpretar y complementar el antiguo derecho romano, dando lugar a la aparición de la "Escuela Libresca", o Enciclopédica, antecedente de lo que más tarde se ha conocido como Método catedrático.

3.- FRANCIA.

Sin entrar en antecedentes, por falta de espacio, debe mencionarse que los últimos tiempos, en Francia se presta gran importancia a la clase magistral de la siguiente manera: prestigiados maestros disertan en conferencias ante un número apreciable de estudiantes. El catedrático titular tiene varios ayudantes

- (44) Escolástica: conjunto del saber que inicialmente era transmitido en escuelas de tipo clerical, Escolástico era el maestro de las siete artes liberales y más tarde se dió este nombre a los que escolaramente se dedicaban a la filosofía y a la teología.
- (45) Larroyo Fco. Pedagogía de la Enseñanza Superior. Editada por la U.N.A.M., México 1959, pág. 61.
- (46) Larroyo Fco. Historia Gral. de la Pedagogía. Ob. cit. pág. 265.
- (47) Escobar Peñalosa E. Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Ob. cit. pág. 54.

tes que lo ayudan en su explicación al grupo, en el uso de los - educandos. Actualmente hay la tendencia hacia una enseñanza práctica y participación activa de los estudiantes. La práctica se - refiere principalmente, a sesiones de ejercicios sobre las mate- rias del plan de estudios, las cuales unas son impuestas y otras elegidas libremente por los estudiantes (48).

4.- UNION SOVIETICA.

En la Unión Soviética, según el decir del profesor D. S. Karev, la enseñanza del Derecho se circunscribe a programas - de enseñanza que comprenden: cursos, trabajos prácticos y seminarios. Los trabajos prácticos permiten a los estudiantes familia- rizarse con el funcionamiento de diversos organismos e institu- ciones tales como: los Soviets y sus comités ejecutivos; los tribunales, el ministerio público, el foro, el notariado, los - órganos de arbitraje, etc. En los seminarios, los estudiantes - participan en discusiones dirigidas por el profesor (49).

5.- ALEMANIA.

En Alemania la enseñanza del Derecho se concreta particularmente en seminarios, aunque la clase-exposición tiene un -

(48) *Verdesoto Salgado Luis, Ob. cit. pág. 40.*

(49) *Idem.*

sitio muy respetable. Los profesores, dedicados por entero al cultivo de su disciplina, exponen el tema de la lección.

Los alumnos entregan, todas las horas que les es posible, a la biblioteca especializada del seminario; diez, doce y -- hasta catorce horas diarias de intensa actividad intelectual, -- caracterizan los seminarios. El profesor en determinadas horas -- atiende las consultas de sus alumnos, juntos, estudian y resuelven sus problemas, haciendo de esos lugares verdaderas comuni -- dades de trabajo (50).

6. INGLATERRA.

En Inglaterra, según el decir de Verdesoto Salgado, el método de casos y de problemas constituye el método de enseñanza más generalizado, aunque el conocimiento objetivo de lo que -- ocurre en las Universidades Británicas, no es seguro ofrezca -- ese resultado. En efecto, no se ha abandonado el método de las -- disposiciones sistemáticas, estructuradas a base de programas y -- de temas jerarquizados. De manera simultánea utiliza también, -- la discusión, el repaso y el análisis de ejemplos. En tal virtud pudiera decirse que en la Gran Bretaña, coexisten, una enseñanza general de tipo preferentemente pasivo y una enseñanza individualizada eminentemente activa (51).

[50] Verdesoto Salgado Luis. *Ob. cit.* pág. 40.

[51] *Idem* pág. 39.

7. ESTADOS UNIDOS.

Durante gran parte del siglo pasado en los Estados Unidos, la enseñanza del Derecho se hizo a través del método Blackstone, que consistía en lecturas, completadas con preguntas y frecuentes ejercicios de oratoria pública. Los resultados no eran muy satisfactorios, considerándose que lo único que podía preparar eficazmente para la profesión, era el trabajar durante algunos años con un abogado. Los estudios de facultad, por sí solos, los hacían quienes no tenían la intención de practicar jamás la profesión, o bien aquéllos a los que guiaba únicamente un interés intelectual o social. (52).

Hacia el año de 1870 la Facultad de Derecho de Harvard introdujo un método, que tras de ser inicialmente mal acogido, - en el último decenio del siglo pasado fue implantado en la mayor parte de las Universidades de la Unión Americana". Tal método - se denomina "Casemethod" (método de casos), cuya paternidad se - atribuye a un joven profesor Christopher Columbus Langdell (53), aunque según el decir del maestro Flores García, dicho método ya había sido empleado por Ihering desde el año de 1847, como complemento de la lección oral. (54).

(52) Cfr. Tunc André y Suzanne. El Derecho de los Estados Unidos de América, Instituciones Judiciales Fuentes y Técnicas. Instituto de Derecho Comparado U.N.A.M., México, D.F., 1957, pág. 447.

(53) Idem.

(54) Flores García Fernando, Art. cit. pág. 412.

Verdesoto Salgado (55). menciona que el método de casos empezó a usarse, ya como método organizado del estudio del Derecho. en la Universidad de Harvard.

El referido método consiste en utilizar una sentencia judicial como objeto de clase. Luego de la exposición introducción a cargo del profesor, éste interroga y discute con sus -- alumnos sobre los hechos, los principios, y las soluciones que emergen de la sentencia en cuestión, la cual, ha sido estudiada previamente por el alumno. Con ello se pretende que el estudiante se prepare así para el tipo de cuestiones con que tendrá que enfrentarse en los tribunales, poniendo a prueba el acierto de su interpretación. Más que inculcarle el Derecho, se le inculca la técnica del mismo.

Mediante el método de casos no se trata de que el estudiante aprenda mecánicamente algunas reglas, debe en cierta forma descubrir por sí mismo, por las preguntas que plantea el profesor, esas reglas. El curso transcurre en una atmósfera des-- provista de todo formalismo, dado que el alumno americano desde su más tierna edad se le acostumbra a hablar con sus profesores,

(55) Cfr. Verdesoto Salgado Luis. Investigación Científica en el área Jurídica, Quito Ecuador 1967, pág. 37 y sigs; Tunc André y Suzanne, Ob. cit. pág. 447; Ricord E. D. Humberto Ob. cit. 110 y sigs.

plantearles cuestiones y a discutir con ellos sus problemas, en fin a tratarlos como sus iguales (56).

A partir de 1930 el método de casos se complementa con el modo problem method (método de problemas), en virtud del cual el profesor expone ante grupos reducidos o numerosos, según sea el caso, problemas, tal como pudiese presentarlos un cliente. Los estudiantes deben efectuar, teóricamente, todos los pasos que se estimarían necesarios para la defensa de los intereses de ese cliente, como si se estuviera ante un caso real. Es decir, toca a los alumnos redactar las demandas, escrituras o dictámenes pertinentes (57). A tal práctica se le ha agregado la denominación de moot court (simulacro de Juicio o escenificación de litigios, en donde bajo la dirección del profesor, varios estudiantes simulan papeles de: jueces, jurados, testigos, fiscales, defensores, etc.) (58).

En la actualidad el método de casos se le concibe como un método por medio del cual profesores y estudiantes colaboran en el fondo del estudio de un problema; se trata de observar una determinada situación de hecho para deducir y dar juego a los principios, que deben serles aplicados.

(56) Cfr. Tunc André Suzanne, Ob. cit. pág. 448.

(57) Cfr. Verdesoto Salgado Luis, Ob. cit. págs. 37 y 38.

(58) Cfr. Flores García Fernando, Art. cit. pág. 414.

C. METODO TRADICIONALMENTE EMPLEADO EN LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

Debe ahora analizarse el método que a manera de sistema actualmente siguen los centros de educación superior de nuestro país para enseñar y aprender el Derecho, haciendo mención a procedimientos y técnicas seguidas, recursos e instrumentos, criterio de evaluación imperante, fines u objetivos perseguidos; función desempeñada por el profesor y el alumno y las consecuen --
cias que tal sistema produce en los educandos.

1. CARACTERIZACION DEL METODO MAGISTRAL O CATEDRATICO.

No es exagerado decir que el sistema de enseñanza-aprendizaje del Derecho seguido en nuestro país y gran parte de La--
tinoamerica (59), basado en un método al que se ha llamado cate
drático o magistral, con pequeñas variantes, es el mismo que --
utilizaron las primeras universidades fundadas en la Edad Media,
es decir, que su vigencia data de siglos... Tal sistema, si --
puede llamársele, presta más atención a los contenidos de -
las asignaturas, que al modo o manera como esos contenidos de--
ben hacerse llegar a los alumnos. El "que se enseña", como ad--
vierte Cárdenas J. Emilio (60), hace perder de vista el "como -
se enseña".

[59] Wither Jorge. Derecho, Desarrollo y Formación Jurídica. --
Art. cit., pág. 33

[60] Cárdenas J. Emilio y Hector A. Mairal. Ponencia presentada
en la Ia. Jornada Latinoamericana de Metodología de la En--
señanza Jurídica, celebrada en Brasil en 1972.

Faure (61), al referirse al modelo académico que sirve de base al método magistral señala: "reproduce imperturbablemente los - tics de las generaciones precedentes. Es exageradamente teóri- co y memorista. Favorece la expresión escrita repetitiva en de trimento de la expresión oral, de la espontaneidad y de la bus- queda creadora... Muestra frente a todo trabajo práctico una ex traordinaria alergia".

La enseñanza en el método catedrático, como ha venido funcionando en los últimos años, consiste en: señalar, comuni- car o transmitir (generalmente siguiendo un texto) a los educan dos, una materia o saber determinados. Este comunicar o trans- mitir, corre a cargo del profesor, quien cumple su función in- formadora con exposiciones orales a manera de monólogos o confe rencias.

El centro de interés dentro del método que se analiza, lo es el profesor, a él corresponde la actividad y el esfuerzo en clase; él es quien: sabe, educa, demuestra, aclara, pregun- ta, contesta, etc. A los alumnos les está reservado el papel - de espectadores o escuchadores. Asisten a clase a "sentarse", pasivamente ven o escuchan la información, las preguntas, las - respuestas, las aclaraciones y todo lo que el profesor les dice o dicta. En este aspecto el referido método es mecanicista.

(61) Ob. cit. pág. 37.

La única manera de retener, no de aprender, los temas de clase, que tienen los alumnos, es leyendo varias veces el -- libro de texto hasta que su mente "graba" lo que ha leído, de ahí la calidad de memorista que se atribuye al método magistral.

Una variante del método catedrático, es el dictado --- que hace el maestro a sus alumnos de páginas completas de li--- bros o de apuntes, que las más de las veces, son copia de un li bro o de otros apuntes. Aquí el profesor dicta la lección, los alumnos apuntan o copian lo que se les dicta y luego, general-- mente, a la clase siguiente, "recitan" de memoria y al pie de - la letra lo que antes se les dictó.

Si de pronto se irrumpiese en una aula de un centro -- de enseñanza del Derecho, de varias de nuestras universidades, - es casi seguro que la escena sería esta: un maestro que sin pa- rar, habla o dicta una atiborrada gama de conceptos, muchos - - alumnos que ven, o escriben "todo" lo que dice el profesor, pe- ro sin comprender cabalmente los conceptos vertidos, menos aún, sin noción crítica de los mismos; el maestro ¡hace como que en- seña y los alumnos ¡hacen como que aprenden Esta escena, in variablemente se repite día tras día, semestre tras semestre, - año tras año. Tal parece que se trata de una cinta cinematográ- fica u obra de teatro, donde todo está acondicionado para el lu cimiento de la figura o actor principal: el profesor; los alum- nos, no son sino figuras secundarias, que acompañan, admiran o -

enmarcan, la actuación de su profesor y más que sujetos, son -- considerados como objetos de enseñanza.

En sentido figurado, la manera como el profesor de Derecho pretende que sus alumnos adquieran los conocimientos, es semejante a un curso de guitarra, donde el alumno, sin instrumento alguno asiste a clase y el maestro, por meras explicaciones verbales, intenta sin conseguirlo, que sus alumnos aprendan a tocar la guitarra; o bien, un curso de natación al que los -- alumnos asisten a diario a sentarse, viendo nadar al profesor. El profesor durante todo el curso, nada en una forma u otra, pero no así los alumnos, que sólo ven y escuchan la explicación -- de como nadar sin hacerlo. Al final del curso se otorga el título de nadadores a los educandos, quienes ya en la vida profesional por primera vez intentan nadar. Los resultados son: que no pocos se ahogan, otros jamás vuelven a nadar y los mejor librados se convierten en mediocres nadadores.

Bien pudiera decirse que los alumnos de Facultades y -- Escuelas de Derecho más que asistir a clase para alcanzar la adquisición de una técnica jurídica durante su estancia por las -- aulas, lo hacen más bien a que les den exhibiciones del dominio de esa técnica por parte del profesor.

2. CONCEPCION DEL DERECHO Y DE LA LEY DENTRO DEL METODO MAGISTRAL.

La concepción del Derecho imperante en términos genera

les en nuestras Facultades y Escuelas Superiores es normativista, debido tal vez a la influencia Kelseniana. Concibe al Derecho como un conjunto de normas. Esto hace de la enseñanza, y así se lleva a cabo en la mayoría de las asignaturas, un estudio de la ley, más que del Derecho. Por ejemplo: en los cursos de Derecho Civil, se estudia el Código Civil; en los cursos de Derecho Mercantil, el Código de Comercio; en Derecho Penal, el Código Penal, etc.

El conocimiento que los alumnos adquieren de las leyes, conforme al método magistral, es un conocimiento letrístico, carente de sistematización, orientación, crítica y de interpretación jurisprudencial, básicos en el ejercicio profesional. Se impone a los alumnos, grabarse de memoria, sin cuestionar ni enjuiciar, los textos de las diferentes leyes y a repetir en los exámenes, a manera de grabadoras, lo que dice tal o cual artículo. De ahí la fama de "Codigueros", que se atribuye a muchos maestros. Y de "macheteros", no de inteligentes, a los alumnos que recitan en los exámenes, artículos enteros de equis ley; se dice que "de machete" adquieren esos conocimientos.

3. OBJETIVOS EN EL METODO MAGISTRAL.

Los objetivos, lato sensu, al menos en México (), -- que se persiguen con el método magistral, en el área de Dere--

cho, a nivel de licenciatura consiste en: la formación de técnicos aptos para ejercer profesionalmente la abogacía; la formación de investigadores y la orientación ética a sus egresados. Los objetivos estrictu senso, debieran consistir en el dominio efectivo y crítica de cada asignatura. Lo cierto es, que como se lleva a cabo dicho método, en donde los conocimientos se adquieren a base de la pura memoria, sin razonamiento ni juicio, estos pronto se olvidan. El resultado es que los alumnos no entienden los temas de clases ni salen aptos para el ejercicio profesional; su finalidad se reduce a una sola: preparar a los educandos para los exámenes.

4. INSTRUMENTAL UTILIZADO EN EL METODO MAGISTRAL.

Los instrumentos de que se vale el profesor de Derecho en el método catedrático, para favorecer y fijar el aprendizaje de sus alumnos, son muy escasos, pues se reducen a: salón de -- clases, su voz para disertar o dictar, el libro de texto, los -- apuntes y en ocasiones el pizarrón. Extremada carencia de ese instrumental, se atribuye a la penuria presupuestal del centro educativo, pero también, a la falta de conocimiento del profesor sobre tales recursos didácticos.

Gustavo R. Velasco (62), refiriéndose a la manera como el profesor de Derecho lleva a cabo la enseñanza dice: "el pro--
(62) *Artic. cit. pág. 25.*

fesor explica su materia con prescindencia casi absoluta de hechos y relaciones reales, salvo en cursos en que la impresión - que produciría este divorcio sería demasiado grotesco como en - el Derecho Constitucional o el Derecho Penal".

5. EVALUACION EN EL METODO MAGISTRAL.

Para medir el supuesto grado de aprovechamiento de los alumnos que reciben una enseñanza magistral en Facultades y Escuelas de Derecho, desde siempre se han utilizado como medios - de evaluación, los exámenes finales orales, para los cuales se dispone de ficheros o bolilleros, que son cajas que contienen - unas bolitas de madera numeradas, cada una de las cuales indica una ficha o lección. El alumno al final del curso, al azar, sa ca dos fichas, de las cuales elige una, otras veces, nada más - saca una, desarrolla la lección referente, y a criterio del pro fesor, se le asigna su calificación. Este tipo de examen oral final en México para la UNAM. y sus incorporadas está prohibido ya que el Reglamento General de Exámenes de esa Casa Máxima de Estudios (63) claramente dispone en su artículo 12:

"Los Exámenes Ordinarios Deberán Ser Escritos"

De seguirse efectuando exámenes finales orales en la -

(63) Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión efectuada el 28 de noviembre de 1969.

Facultad de Derecho de la UNAM y escuelas incorporadas, se vio la flagrantemente al referido reglamento, exponiendo al alumno a una nulidad de su examen.

Como los exámenes orales o escritos los resuelve el -- alumno, repitiendo, las más de las veces, las mismas palabras -- de lo dicho en el libro de texto o en los apuntes dictados por el profesor, e igual tónica se sigue con los interrogatorios -- diarios, ello quiere decir que lo evaluado en dichos exámenes -- es únicamente la capacidad memorística del alumno, pero no su -- dominio efectivo de los temas.

6. CLASIFICACION DEL METODO MAGISTRAL O CATEDRATICO.

Encuadrando al método catedrático o magistral, dentro de la clasificación de los métodos de enseñanza ya señalada, se tiene:

En cuanto a la forma de razonamiento, adopta la de un método deductivo, por ir de lo general a lo particular, o bien inductivo, con la desventaja de que por lo general es el profesor quien realiza la inducción.

Atendiendo a la coordinación de la materia, es un método lógico, dado que los hechos son presentados en orden de ante cedente a consecuente; de causa a efecto.

Por lo que respecta a la concretización de la enseñanza, es verbalístico, puesto que su desarrollo carece de objetivaciones o concretizaciones. Utiliza como medios de comunicación únicamente el lenguaje oral o escrito, dentro de un terreno meramente teórico.

Tocante a la sistematización de la materia, generalmente es rígido, en vista de que el esquema de la clase, sólo permite el desarrollo de los temas previamente elaborados por el maestro; ocasionalmente permite hacer algunas adaptaciones atendiendo a las condiciones del momento y del medio social.

Por la actividad de los alumnos, es el método clásico pasivo, dado que los educandos en clase no desarrollan la actividad de su intelecto, reciben la enseñanza en una forma pasiva oyendo o apuntando todo lo que dice el profesor y repitiendo de memoria sin comprometerse para nada.

Referente a la globalización de los conocimientos, el método catedrático por causas atribuibles principalmente al expositor (carencia de conocimientos jurídicos y pedagógicos), -- adopta la forma de un método de especialización dado que los temas son tratados aisladamente, sin articulación con otras disciplinas.

Por último en cuanto a la aceptación de lo enseñado, -- es un "método dogmático", dado que los temas se tratan dentro --

de la clase a manera de dogma, sin razonar ni reflexionar sobre su discusión o revisión.

7. CONSECUENCIAS QUE PRODUCE EL METODO MAGISTRAL EN EL PROCEDER DEL ALUMNO DE DERECHO.

El alumno común, de Facultades y Escuelas de Derecho, que durante años ha estado sujeto al método catedrático o magistral, sufre primero en su conducta y luego en su intelecto, graves consecuencias, varias de las cuales le acompañan durante toda su vida académica y aún en la profesional.

Las principales consecuencias son:

a.- El hecho de que sea sólo el profesor quien hable, impide que el alumno aprenda a hablar con precisión, elegancia y convencimiento, cualidades que debe reunir todo buen abogado. Hay abogados que con el sólo hablar, tan elemental y tan vulgar, inspiran la más completa desconfianza.

b.- La actitud pasiva que guarda el alumno durante su estancia en las aulas, hace que su mente caiga en estado, primero de pereza y luego de atrofiamiento. Acostumbrándose a que todo se lo resuelvan, su mente queda en un estado inferior al que le corresponde a su edad ya adulta.

Para tener inventiva, en una mente fuerte y visionaria, se requiere que antes de llegar a la madurez, es decir, durante la formación académica, el educando esfuerece a diario su mente,

hasta que tal práctica se convierta en hábito y tal hábito jamás podrá lograrse en la pasividad.

c.- Otra desventaja de la pasividad impuesta al alumno de Derecho con el método magistral, es la de que con tal actitud su mente, al paso del tiempo, sin imaginación, sin iniciativa, sin ingenio, rechaza por sistema los cambios a veces necesarios del contexto social. Esto porque intuye que dichos cambios le perjudican dada su falta de capacidad de adaptación.

d.- El libro de texto, tan usado en el método magistral coarta la libertad de pensamiento y expresión del educando, impidiéndole adquirir un criterio propio, el que sólo puede ser adquirido mediante el esfuerzo cognocitivo, que significa el --confrontamiento de ideas diversas. Al imponérsele un criterio -- que no es el suyo, se le subordina y se le convierte en un instrumento de servilismo intelectual (64). Esto explica por qué -- los educandos a nivel superior en nuestro país muchas veces han sido fácil presa de agitadores profesionales. Son deslumbrados por ideologías e ideales extranjerizantes, los cuales, sin entenderlos cabalmente, les han sido imbuídos por la simple lectura de libros, el diálogo tendencioso de gentes ajenas a la Universidad, dada su carencia o pobreza de intelecto.

e.- El método catedrático, que exige al educando, un --

(64) Cfr. Larroyo Francisco, Pedagogía de la Enseñanza Superior. Ob. cit. pág. 65.

esfuerzo memorístico continuado, lo acostumbra a obtener un saber "sin cuestionar", en una forma tal que, en el mejor de los casos, con el tiempo convierte al alumno en un diccionario o en enciclopedia ambulante. Su memoria es prodigiosa, capaz de repetir o recitar al pie de la letra, decenas de artículos de tal o cual ley o código, o de páginas enteras de un libro, pero incapaz, por no estar habituado a ello, de explicar en otras, en sus propias palabras, los conocimientos memorizados, ya no se ediga el dar una opinión o punto de vista propios sobre lo repetido o recitado. Por eso las tesis profesionales, que se supone implican un criterio propio del sustentante, como éste no lo tiene, generalmente se limitan a repetir, a copiar, a recitar - lo dicho por otros.

f.- Otra consecuencia más de lo ineficaz de la enseñanza del Derecho de México, en la que casi nadie ha reparado, es la siguiente: a últimas fechas, dependencias oficiales que requieren de la participación de abogados dentro de su personal, los cuales tradicionalmente se venían formando, como debe ser, en las Facultades y Escuelas de Derecho, ahora reciben su formación en centros dependientes de las propias dependencias. Tales son los casos de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, donde en un Instituto de Capacitación se prepara a técnicos en Criminología, agentes de policía y a nivel de postgrado criminólogos; la Secretaría del Trabajo y Previsión So-cial, que a través del Instituto Nacional de Estudios del Traba-

jo forma a los funcionarios que requiere. Otro caso, éste dentro de la propia Universidad, sucedió hace poco en el Colegio de Bachilleres, en donde para seleccionar y preparar su personal docente, se organizaron cursos intensivos en lugar de elegirlos, como era lógico, de entre egresados de las Divisiones de Estudios Superiores de las Facultades de la U.N.A.M. Igualmente sucedió cuando la Universidad Metropolitana, de reciente creación, necesitó una planta de maestros; en lugar de solicitar los servicios de quienes tuvieran estudios a nivel de maestría, organizó un curso intensivo de formación entre los aspirantes.

En los casos antes narrados se denota una desconfianza hacia los estudios universitarios que implica de parte de las dependencias mencionadas, una usurpación de función formativa docente sin ninguna justificación. A ese paso cada dependencia tendrá en el futuro su propia academia o instituto y los egresados de las universidades, sin oportunidad para ejercer su profesión, pasará a engrosar las filas de la población improductiva.

g.- Como con el método catedrático vigente en la actualidad en Facultades y Escuelas de Derecho, no proporciona a los egresados los instrumentos o recursos necesarios para hacer frente a su vida profesional y como dichos egresados ya no dis-

ponen de tiempo para adquirirlos y sin embargo tienen que subsistir, es por ello que no pocos dejan a un lado la moral y la ética, haciendo del cohecho o soborno su principal instrumento de trabajo.

h.- El método catedrático, teórico por tradición, escasamente hace referencias al campo de la realidad. Tal situación ocasiona un divorcio entre la teoría y la práctica, a tal grado que es válido decir que: una cosa es lo que se aprende en una - Escuela o Facultad y otra cosa, a veces completamente diferente es lo que el egresado debe aplicar en su vida profesional. Distantan tanto de la práctica los conocimientos teóricos adquiridos, que cuando el abogado incursiona dentro del campo profesional, - ¡Empieza a Aprender Echando a Perder, Bien pudiera decirse que cursa dos carreras, la segunda de las cuales se inicia precisamente con su primer caso profesional.

Contra las críticas al llamado método catedrático, anteriormente señaladas, pudiera argumentarse que carecen de fundamento, puesto que México, ha sido cuna de grandes juristas como Jacinto Pallares, Vázquez del Mercado, Agustín Peniche López, Ignacio Vallarta, Mariano Otero y Emilio Rabasa, etc., todos -- los cuales recibieron su enseñanza con el método tradicional. A tal argumentación se contesta diciendo que el nivel alcanzado -- por los juristas antes mencionados, se debió a sus méritos y esfuerzos personales, a su inclinación jurídica y a su capacidad-

genial, pero no en manera alguna a las bondades del sistema de enseñanza. Por otro lado no debe olvidarse que en nuestro país año con año egresan miles de abogados y cada día son más raros los verdaderos juristas.

7. CRITICA AL METODO MAGISTRAL.

El método catedrático, o enseñanza magistral, ha sido duramente combatido por pedagogos y juristas.

Algunas de las críticas que con más precisión señalan los errores y deficiencias de tal método de enseñanza o del modelo académico que le sirve de base, son las siguientes:

" La lección catedrática deber ser abolida. Solo así retornará la vida y el aire puro a las Universidades".- PIERRO CALAMANDREI (65)"

" Hay que abolir definitivamente la clase magistral que condena al estudiante a escuchar y tomar notas sin que haya la menor posibilidad de diálogo". - RISI SIERE FRONDISI (66).

" La conferencia como exposición sistemática, pudo ser indispensable cuando no se disponían de otros -- medios para transmitir conocimientos pero desde el -- descubrimiento y difusión de la imprenta, no tiene -- por que subsistir".- L. MAUPAS (67).

- (65) Calamandrei Pierno, La Universidad del Mañana, Pág. 29.
(66) Frondisi Risiere, Ob. cit. pág. 104.
(67) L. Maupas, mencionado por Francisco Larroyo, Ob. cit. pág. 117.

" La exposición oral es imprecisa por naturaleza. Un lenguaje sintético hace insostenible la atención prolongada de un auditorio".- FRANCISCO LARROYO (68).

" Hay que desterrar de nuestras facultades la idea trashnochada del aprendizaje como memorización". ANDRE TUNC. (69).

" Hay que proscribir definitivamente esta enseñanza de tipo académico monólogo en el pupitre y bostezo en el aula que establece distancias insalvables entre el maestro y el alumno".- ROBERTO MACLEAN Y ESTENOS (70).

" Ritualidad de nemotécnicas y evaluaciones absolutamente desligadas de la sociedad. Estructura en torno a la cual se despliega una nemotécnica acrítica y repetitiva por parte de estudiantes irreflexivos y a veces ausentes".- JORGE WITKER VELAZQUEZ (71).

" Manera falseada de aprendizaje, por cuanto que el esfuerzo de fijación memorística no deja al tiempo de cumplida, más que un mínimo de ideas fijas sobre lo memorizado".- HUMBERTO E. RICORD (72).

D. ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA HISTORIA.

Vistos los inconvenientes de: pasividad, mecanicismo, dogmatismo, verbalismo, memorismo, enciclopedismo, e irrealdad a que está sujeto el método catedrático o magistral, seguido por nuestros centros de enseñanza superior. A fin de estar en condiciones de proponer los lineamientos de un nuevo método como

(68) Larroyo Francisco, *Ob. cit.* pág. 117.

(69) Tunc Andre, *Ob. cit.* pág. 104.

(70) Maclean y Estenos Roberto, *La Crisis Universitaria en Hispano-América*, pág. 225.

(71) Witker Jorge, *Derecho, "Desarrollo y Formación Jurídica"*, Art. cit. págs. 33 y 35.

(72) Ricord E. Humberto, *Ob. cit.* pág. 93.

sistema globalizador de la enseñanza del Derecho, debe antes re saltarse las ideas que registran la historia de la pedagogía -- respecto de quienes a través del tiempo, han dado otro enfoque a la enseñanza:

Sócrates, (73) propugnaba que cada individuo, después de exhibir su ignorancia, descubra por sí mismo, la verdad, (Macedónica socrática). Tales ideas lo constituyen en el precursor de los métodos Heurísticos.

Descartes, (74) apuntaba que la fuente última de todo saber, residía en la ratio del hombre (racionalismo filosófico).

Montaigne, (75) propugnó por un saber de cosas frente a un saber de meras palabras (realismo social).

Bacon, (76) señaló la necesidad de observar y experimentar en la enseñanza. Concibió al aprendizaje a modo de un -- proceso gradual que eleve de lo concreto y particular a lo general y abstracto.

Wolfgang Ratke, (77) quien primero usó el término didáctico, sostuvo entre otros postulados de enseñanza, tomar en --

(73) Mencionado por Larroyo Francisco. Ob. cit. pág. 153

(74) Idem. pág. 355.

(75) Idem. pág. 358.

(76) Idem. pág. 359.

(77) Idem. págs. 359 y 360.

cuanta ante todo, la cosa en sí misma; más tarde las maneras de ser y usos de la cosa (no modus rei ante rem).

Juan Amos Comenio, (78) considerando por muchos como padre de la Didáctica, abiertamente impugnó la enseñanza tradicional libresca. Decía: "en vez de libros muertos, ¿Por qué no abrir el libro vivo de la naturaleza? No son las sombras de -- las cosas, sino las cosas mismas, lo que debe presentarse a la juventud. Solo haciendo se puede aprender a hacer; escribiendo a escribir; pintando a pintar".

Rousseau, (79) en su obra " El Emílio ", impone la exigencia de partir del educando, de ver en él, el centro y fin de la educación. Alentó una educación autodidacta al decir: " ventaja de aprender por nosotros mismos, es la de que no nos acostumbramos a una servil sumisión a la autoridad de los demás sino que, ejercitando nuestra razón adquirimos cada día más ingenio, para comprender las relaciones de las cosas, conexiionando nuestras ideas e inventando instrumentos". Rousseau, recomendó que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en la conciencia del educando.

Kant, (80) sostuvo que el hombre no es otra cosa, que

(78) Mencionado por Larroyo Francisco. Ob. cit. págs. 362 y 363.

(79) Idem. págs. 436 y 437.

(80) Idem. pág. 487.

lo que la educación hace de él. Su lema: Sapere aude (atreva - a servire de tu razón). En su obra Tratado de Pedagogía, sostiene: "El mejor recurso para comprender, es probar a hacer. Lo que más o menos se aprende por sí mismo, es lo que se aprende - más sólidamente y lo que mejor se conserva" (81).

Goethe, decía: El intento de saberlo todo conduce a la superficialidad. Lo importante es que un hombre entienda, completamente una cosa y en ello rinda productos excelentes, que - no es fácil, lo haga otro a su alrededor (82)

Pestalozzi, aconsejaba a los maestros de cada grado: - "acostumbra al alumno a hacer" (83). Para este pedagogo, el objeto de la educación era preparar a los hombres para lo que deben ser en sociedad. Solo por la obra de la educación decía, se alcanza la naturaleza humana (neohumanismo social) (84).

Man, se pronuncia contra la educación libresca. El libro dice, aunque recurso didáctico, propicia el servilismo; la emulación libresca lleva al egoísmo. El educando debe compararse a sí mismo con un ideal de excelencia (85).

(81) Mencionado por De Pina Rafael. Ob. cit. pág.

(82) Mencionado por Larroyo Francisco, Ob. cit. págs. 488 y 489.

(83) Cfr. De Pina Rafael, Art. cit. pág.

(84) Mencionado por Larroyo Francisco, Ob. cit. págs. 493 y sigs.

(85) Idem. pág. 495.

cida a principios del presente siglo, rechaza la vieja idea herbatiana conforme a la cual la enseñanza reside en una supuesta transmisión de conocimiento. El conocimiento real, proclama esta escuela, el conocimiento verdaderamente incorporado al individuo y por ende capaz de influir o transformar su conducta, - es una conquista personal, esto es, autoformación (86). Aprender para esta Escuela significa no solo retener en la memoria - conocimientos sino adquirir en y por la acción, experiencias -- que modifiquen en lo deseable la conducta del educando, sólo se aprende lo que se vive y es transformado en conducta, por ello el estudiante debe vivir su propia vida como un modo de vivir - esta vida (87).

Entre los máximos representantes de esta escuela se -- cuentan: William James, John Dewey, William Kilpatrick, Eduardo Claperede y Jean Piaget.

William James, fundador con Pierce del Pragmatismo Filosófico, sostiene la idea que la verdad del conocimiento, no es como quiere la filosofía tradicional, una relación objetiva de lo real con lo ideal, sino a aquello que fomenta la vida, lo -- prácticamente eficaz en la existencia, cuanto guía y conserva - la acción (pragma). Concibe la educación como proceso vivo con

(86) Cfr. Larroyo Francisco, *Ob. cit.* pág. 616.

(87) *Idem.* *Ob. cit.* págs. 66 y 67.

reacciones congénitas (miedo, amor, etc.) y adquiridas (hábitos), cuyo problema consiste en organizarlas en forma tal que se conviertan en actividades susceptibles de mejorar incesantemente (88).

John Dewey, a quien se considera al padre intelectual de la pedagogía activa (89) sostiene que sólo la acción manual o intelectual promueve la experiencia. La educación, en su opinión, no es otra cosa que una continua reconstrucción de la experiencia. Para Dewey es un propósito ciego educar sin tener en cuenta las circunstancias externas o internas del educando; sólo un inteligente sistema de educación pública, nos dice, puede combatir la diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que ponga en conclusiones de salir adelante en la vida (90).

Entre los principales métodos activos que se han llevado a la práctica, aunque no en todos los niveles, se cuentan: el de proyectos creado por W.H. Kilpatrick; el de problemas de John Dewey; del plan Dalton debido a Helen Parkhurst; la técnica Winnetka de Carleton Washburne; la enseñanza por unidades de-

(88) Mencionado por Larroyc Francisco Ob. cit. pág. 627.

(89) Cfr. Luzuriaga Lorenzo. "Concepto de la Nueva Educación". - Métodos de la Nueva Educación. Editorial Losada S.A., - Buenos Aires, 1973. págs. 9 y sigs.

(90) Mencionado por Larroyc Francisco. Ob. cit. págs 627 y sigs.

Henry S. Morrison y la enseñanza programada, sistematizada por-
B.F. Skinner (91).

CAPITULO IV

SISTEMATIZACION DEL PROCESO
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Vistos los inconvenientes del sistema magistral o cate
drático y contemplados otros criterios de adquirir el saber, si
se formuláse la interrogante ¿Por qué el alumno de Derecho ac--
tual no aprende, o no aprende en la medida suficiente dentro --
del método catedrático?. La contestación obvia es ésta. ¡Porque
no participa en su aprendizaje Tal aprendizaje ya se ha visto
(), en opinión de las nuevas corrientes pedagógicas sólo se e
fectúa por medio del comportamiento activo del alumno. Esto es,
que solamente lo que él hace, es lo que él aprende, no lo que -
hace el maestro. El aprender, ya quedó dicho () significa un
cambio en quien está aprendiendo y nadie puede aprender por ---
otro, como parece se pretende en el método catedrático.

Mckenzie () atinadamente señala que el saber, "es un
proceso no un producto", por lo tanto, la enseñanza y el apren-
dizaje, que se supone conducen al saber, no deben concebirse co
mo dos estancos limitados uno de otro, sino como elementos, fa-
ses sucesivas o complementadas de un mismo fenómeno, entendido
éste como proceso, el proceso enseñanza-aprendizaje.

(1) Supra, pág. 82.

(2) Cfr. Tyler Ralph W. How, (Como Pueden Seleccionarse Expe--
riencias de Aprendizaje Útiles para Obtener Objetivos), Co
misión de Nuevos Métodos de Enseñanza, México, 1973, pág. 2.

(3) Suprd, pág. 81.

(4) Mckenzie, Eraut y Jones, La Enseñanza y el Aprendizaje, Se
cretaría de Educación Pública, Colección Sepsetentas, Méxi
co, 1973, pág. 206.

Atendiendo a los razonamientos anteriores, cualquier -- método que se proponga en sustitución del obsoleto método magistral o catedrático, para ser eficaz, deberá tener como premisa - principal, la participación constante del educando, ésto es, necesariamente deberá ser un método activo, mismo que desgraciadamente no ha tenido la aplicación que fuera de desearse en las -- Universidades y que definitivamente en Facultades y Escuelas de Derecho su aplicación es casi nula (5). Se reduce al esfuerzo - aislado de uno que otro profesor, que infortunadamente, por no - encajar dentro del sistema establecido, no obtiene los resulta-- dos que fueran de desearse.

A.- LINEAMIENTOS GENERALES.

Haciendo propia la preocupación de no contar con un método eficaz de enseñanza superior y recogiendo las principales - ideas de los más grandes pedagogos, así como las estrategias de instrucción seguidas en el Centro de Didáctica y en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la U.N.A.M., retroalimentadas en sus diferentes cursos, en este tesis se propone, en sustitución del método magistral, la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje con los lineamientos siguientes:

1.- El centro de interés de este método ya no es el --- maestro, el libro de texto o la materia enseñada, sino los suje--

(5) De Pina Rafael. *Ant. cit.* pág. 95.

tos de la educación por excelencia; los alumnos.

2.- La finalidad fundamental de este método consiste en el aprendizaje que obtengan los alumnos, a base de su esfuerzo racional, ya no serán tan solo espectadores dentro de la obra educativa a nivel superior, serán los actores o figuras principales; de objeto de enseñanza como son considerados ahora, pasan a ser sujetos de su propia educación con una preocupación primordial, lograr el aprendizaje a través de cambios en su manera de actuar, de decir y de sentir.

3.- El profesor de Derecho dentro de este sistema moderno de enseñanza, no desaparece pero, como resultado de su dominio de las técnicas didácticas, su actuación ya no será la de un "transmisor" de conocimientos, ni tampoco el "non plus ultra del saber", desempeña un papel menos deslumbrante pero de más trascendencia y significación: pasa a ser el director, el orientador el consultor o guía del aprendizaje de sus alumnos.

La tarea docente en el futuro, como advierte Flores - - García (6), no consistirá únicamente en la cantidad de conocimientos que se comunique a los alumnos, sino en la labor de -- orientación, el esfuerzo dedicado a sugerir, a suscitar inquietudes, en una palabra, a hacer sugestiva la materia, a abrir el -- apetito de los alumnos por aprender y cerciorarse que éstos a --

(6) Flores García Fernando. "Docencia en las Facultades de Derecho". *Art. cit.* pág. 380.

prendan.

4.- La participación exigida al educando no debe con -- fundirse, sólo con un hacer material, pues como sostiene Piaget, (7) "una escuela activa no es necesariamente una escuela de --- trabajos manuales". Fundamentalmente se requiere una interven -- ción del intelecto, viviendo "concientemente" todos y cada uno - de los momentos de clase, enjuiciando reflexivamente todo lo que en ella se diga, rebatiendo, apoyando, complementando, etc. La - participación manual no queda excluida, deberá realizarse cuando los objetivos de la asignatura consistan en la adquisición de ha - bilidades y destrezas que los alumnos requieran utilizar en su - vida profesional. Por ejem. endosar títulos de crédito, redactar demandas; ofrecer pruebas; formular alegatos; redactar senten--- cias etc.

5.- Para erradicar el dogmatismo del sistema actual de enseñanza en Facultades y Escuelas de Derecho, los conocimien--- tos que adquiera el alumno deberán ser "cuestionados", "contro - vertidos" esto es, sujetos a juicio, a reflexión, siempre en la tesitura de poder mejorarse, de perfeccionarse, nunca con la i-- dea de verdades únicas, sólo así podrá adquirir el alumno lo que se denomina criterio jurídico, criterio profesional. Se podrá - criticar que tal sistema hará de los alumnos seres anárquicos -- desligados de la sociedad pero no es así, puesto que la función-

(7) Cfr. Piaget Jean. Psicología y Pedagogía, Ob. cit. pág. 38).

de la enseñanza de la educación en general, no es la de adaptar ciegamente al individuo al medio sino la de procurar la unión armoniosa entre ambos (8). Todavía más, toca al individuo educado en un nivel superior, la modificación de las estructuras del sistema estatal, en beneficio, no sólo de sí, sino de sus semejantes (9).

f.- Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea un proceso cuestionado, controvertido, hasta donde se pueda, el profesor debe someter a la consideración de los alumnos interrogantes, problemas a resolver (10), para que cada alumno reflexione en ellos y valiéndose de sus conocimientos anteriores, encuentre o alcance por sí su propia verdad. Cuando tal práctica sea común en los centros de educación superior, ese día el alumno se librará del servilismo intelectual que actualmente se le impone con el libro de texto dentro del sistema magistral y como por arte de magia se dará cuenta que al paso del tiempo podrá aprender por su propia cuenta, es decir, habrá aprendido a aprender.

Otra ventaja de un proceso enseñanza-aprendizaje cuestionado, es la de que forma en el alumno una mente ágil, com-

(8) Cfr. J.R. Gass, mencionado en Noticias del Extranjero, Revista de la Educación Superior. Vol. III. No. 3, Julio-Septiembre de 1974, pág. 115

(9) Cfr. "Éndez "Napoleón Oscar. Evaluación de la Productividad en el Proceso Educativo". Revista de la Educación Superior. Vol. III No. 1, Enero-Marzo 1974, pág. 52

(10) Cfr. Bigge "L. Ob.cit.pág. 655

visión e imaginación creadora. Aprende no solamente a detectar problemas sino también a vislumbrar posibles soluciones, lo que le dará material y elementos de sobra para elaborar el día de mañana su tesis profesional, a la que tanto teme, por que no sa be como hacerla, el alumno actual de Derecho.

7.- Para acabar el enciclopedismo, herencia del método magistral y que muy poco ayuda al profesional egresado del tal sistema, el profesor debe dejar de exigir al alumno: respuestas al pie de la letra, definiciones a las que no les falte ni puntos ni comas; doctrinas cuya comprensión no tiene ningún sentido etc. Debe buscarse siempre la funcionalidad en el aprendizaje: más que la definición de endoso, el alumno debe saber "endosar", en lugar de repetir en que consiste la acción cambiaria, el alumno debe acreditar su dominio sobre la acción cambiaria; además que narrar la génesis del amparo, el alumno debe formular una demanda de amparo; más que recitar de memoria artículos enteros del Código Civil, el alumno debe saber en que casos debe valerse de él.

Hay que cuidar de no caer en el extremo opuesto, es decir, que el alumno al saber que no se le exigirá una respuesta única, deje de realizar el esfuerzo mental que significa la lec tura de los libros de consulta y emita opiniones carentes de todo basamento doctrinario.

8.- Para terminar con el divorcio existente entre lo ..

que se enseña en las aulas y la aplicación práctica en el campo profesional, tomando en cuenta que el conocimiento en Derecho -- implica no solamente un aspecto teórico, sino además, el dominio de una técnica; la técnica jurídica (11), en tal virtud la actividad del alumno deberá estar orientada por el profesor, a través del material didáctico, a tener una imagen, lo más apegada a la realidad (12); es decir, que los puntos tratados en clase, -- los problemas resueltos en el aula, requieren de actitud y actividad semejante a la que el alumno deberá adoptar y desarrollar en su vida profesional. Más aún, la enseñanza deberá relacionarse con hechos, con acontecimientos que se produzcan dentro del -- contexto social de los educandos, así se fijará más su aprendizaje dejando de ser algo inerte o artificial a contrario de lo -- que sucede en el método magistral.

Para que el método propuesto funcione plenamente como -- sistema globalizador de enseñanza, su operancia se ha dividido -- en sectores, atendiendo al radio de acción que debe desempeñar -- el maestro y los alumnos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho. Estos sectores son los siguientes: objetivos de aprendizaje; técnicas y procedimientos; recursos didácticos y -- evaluación:

(11) Cfr. Velasco Gustavo R. Ob. cit. pág. 29

(12) Cfr. Fix Zamudio Héctor. Reflexiones Sobre la Investigación Ob. cit. pág. 73.

B.- OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

Si se parte del supuesto que el saber se adquiere en un proceso de cambio, para que dicho saber sea provechoso y útil a quien lo adquiere, debe de estar dotado de propósitos, metas o finalidades, que pueden consistir en la adquisición de: conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes, conceptos todos ellos que quedan englobados dentro de lo que en la teoría pedagógica se denominan objetivos (13).

Para ayudar a una persona a que aprenda algo, antes de hacersele saber qué se espera de ella al final de la instrucción, en esto consisten los objetivos (14). Se dice que un saber adquirido sin objetivos es un saber a medias, un saber que difícilmente produce resultado alguno. Afírmase que cuando se enseña y se aprende sin objetivos, lo más seguro es que se llegue a un lugar distinto sin ni siquiera darse cuenta (15), es como un largo viaje sin brújula ni mapa (16). Hacer a un lado los objetivos dicen, es como disparar en una dirección sin acertar en el blanco (17).

(13) Cfr. Mager Roberto F. Preparación de Objetivos de Instrucción documento de trabajo de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. U.N.A.M. 1972 pág. 1; Cfr. Nérci. Ob. cit. pág. 27

(14) Vargas Julie S., Como Formular Objetivos Conductuales Valiosos. Nuevos Métodos de Enseñanza. UNAM. 1973 pág. 5

(15) Cfr. Mager, Ob. cit. psicólogo.

(16) Cfr. Miller George E.

(17) Cfr. Hammonds Carsie y Lamar F. Carl. Ob. cit. pág. 43.

I. CLASIFICACION DE LOS OBJETIVOS.

Los objetivos dentro de un sistema educativo pueden ser entre otros: "generales"; "especiales"; "de carrera"; "partículas"; "de temas" y "conductuales" (18).

Generales, por ejemplo los objetivos de la U.N.A.M.; Especiales por ejemplo los objetivos de la Facultad de Derecho; -- De Carrera, los que se señalan para los niveles de: licenciatura, maestría o doctorado; Particulares, referentes a los objetivos de las asignaturas; De Temas los relativos a una unidad de contenido; Conductuales relativos a la conducta del alumno (19).

Analizando los objetivos de las Facultades y Escuelas de Derecho de nuestro país, se llega a la siguiente conclusión: -- las Leyes Orgánicas, Reglamentos, Planes de Estudio etc., tienen delimitados cuales son sus objetivos: formación de profesionistas, investigadores, maestros y Doctores en Derecho, todos ellos con una orientación ética y social en beneficio de la colectividad (20). Sin embargo la amarga realidad es otra, pues, -- como ya se ha visto casi todos sus egresados son profesionistas, investigadores o maestros a medias, dado que el sistema educativo a nivel superior no les proporciona las actitudes, conoci-

(18) Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Especificación de de Objetivos, Vol 1, U.N.A.M., 1975, pág. 48.

(19) Idem.

(20) Organización Académica de la Facultad de Derecho de la -- U.N.A.M., 1975, Secretaría de la Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, pág. 9.

tos y habilidades que efectivamente les permitan alcanzar los - objetivos señalados en la legislación universitaria, La expe--- riencia que se entresaca de lo anterior, es que no basta señalar objetivos en una ley, en un Reglamento, en un papel, sino que - interesa fundamentalmente la realización cierta y eficaz de ta- les objetivos.

Más grave aún es la situación referente a los programa- mas que los centros de educación superior asignan para las di- ferentes asignaturas, en la mayoría de ellas se carece por com- plete de objetivos. Se concretan a señalar los contenidos (temas) y a veces las actividades de clase (prácticas), pero no se pre- cisa qué es lo que deberá aprenderse de esos contenidos. Dicho en palabras de Miller (21) "se insiste más en lo que debe pre- sentarse a los alumnos, que en lo que ellos deben ser capaces - de hacer con lo que aprenden". El resultado no puede ser otro, - no obstante el esfuerzo de maestros y estudiantes, estos últi- mos no aprenden, o bien como apunta Ralph Tyler, (22) los alum- nos piensan que su deber es memorizar todas las partes del con- tenido o las más, cayendo en el enciclopedismo tan criticado -- del método magistral o catedrático.

Por eso como primer elemento o ingrediente que debe te- ner el método propuesto en la presente tesis, se analizarán - -

(21) Miller E. George, M.D.

(22) Tyler Ralph. "Algunos Problemas Constantes Acerca de la De- finición de Objetivos". Especificación de Objetivos de la Educación. Editorial Guajardo, México 1973, pág. 95.

principalmente los objetivos: particulares, de temas y de conducta, encuadrándolos bajo la denominación "objetivos de aprendizaje".

Precisando aún más el concepto de objetivos de aprendizaje, debe anotarse, que éstos son las formulaciones explícitas del cambio que se espera en el comportamiento de los estudiantes como resultado de una serie planeada de experiencias de enseñanza-aprendizaje (23). Mager con más exactitud afirma que un objetivo es una "intención comunicada por un enunciado que describe un cambio propuesto en un alumno; descripción de un modelo de -- comportamiento-ejecución que el alumno será capaz de demostrar -- una vez completada con éxito una experiencia de aprendizaje".

Debe distinguirse los objetivos de aprendizaje de los temarios y de las actividades de clase. Los segundos son meros enunciados de temas que no indican expresamente las actividades que deben desarrollar los alumnos, ni los propósitos metas o fines que se persiguen. Se distingue entre objetivos y actividades, en razón de que los primeros constituyen fines o metas y las segundas son tan sólo medios, es decir, los objetivos enuncian el comportamiento que debe producirse en los estudiantes y las actividades son los medios para lograrlo (24). Un ejemplo, leer o --

(23) Cía. Fernández Muñiz Bertha Esther. "La Sistematización de la Enseñanza" Deslinde "I" págs. 8 y sigs.

(24) Mager. Doc. cit. pág. 3.

escribir la tesis de Vivante en torno a la obligación cambiaria, es una actividad de clase que no nos dice qué se obtendrá con la lectura o escritura, precisar lo que los estudiantes harán a resultas de la lectura o dictado. ;En eso consiste el objetivo!

Es ahora fácilmente explicable el porqué al planear un programa o curso antes de seleccionar el material, el método, la técnica o el criterio de evaluación, debe antes establecerse - - claramente cuáles son los objetivos que se persiguen (25).



(25) Cfr. Gagné Robert M. "Efectos de los Objetivos de la Enseñanza Sobre el Aprendizaje", Especificación de Objetivos de la Educación. Editorial Guajardo S.A. México, 1973, págs. 47 y 48; Cfr. Wilbert J. Mc. Keachie. Métodos de Enseñanza. Editorial Herrero Hnos. México, 1970, págs. 14 y 21.

2.- ESPECIFICACION DE LOS OBJETIVOS.

Si se acepta, que el primer paso en la planeación de -- un programa de las diferentes asignaturas que se cursan en una Facultad o Escuela Superior, consiste en la selección, fórmula -- ción o especificación de objetivos, entendiendo por tal proceder, el que los contenidos (temas, lecciones, fichas etc.) se enun-- cian en términos de lo que la conducta o comportamiento de los -- alumnos deberá manifestar al final de cada curso, así como al -- concluir cada unidad de aprendizaje. Debe ahora señalarse cómo -- efectuar inteligentemente tal proceder.

a.- Hay que tomar en cuenta los objetivos generales y -- especiales que persigue el centro educativo donde se cursan las asignaturas, esto para que no haya discrepancia entre los objeti -- vos del centro educativo y los objetivos que resulten del aprendi -- zaje de las asignaturas (26).

b.- Un objetivo, está correctamente planeado cuando res -- ponde a las siguientes interrogantes: ¿Qué? (qué se hará) -- -- -- ¿Quién? (quién lo hará); ¿Cómo? (cómo se hará); ¿Con qué? (con -- qué se hará); ¿Cuándo? (cuándo se hará). (27).

c.- Tomando como base los planes de estudios y los te -- marios o catálogos de temas, debe identificarse cuál será el con

(26) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. -- cit. pág. 35.

(27) Idem. pág. 11

tenido de los objetivos de aprendizaje (28). Se trata de despejar ¿Qué es lo que deberá hacerse? Por ejem: enumerar principios, distinguir teorías, señalar fundamentos legales, describir una función, etc.

d.- La enunciación de objetivos de aprendizaje debe hacerse, colocando al alumno como sujeto de un verbo activo que -- denote, como comportamiento o conducta terminal, una acción unívoca, precisa, observable y mensurable (por ejem: enumerar, diferenciar, reproducir, transferir etc.) (29). Se pretende, excluir el mayor número de posibles alternativas para lograr el -- objetivo. Verbos como "saber", "comprender", "entender", "apreciar", "conocer", "creer", "gozar", etc. que se prestan a múltiples y variadas interpretaciones por lo amplio e impreciso de su significación deben evitarse en toda buena formulación de objetivos (30).

La índole de las conductas y habilidades, que como destrezas del intelecto deben adquirirse con la enseñanza del Derecho, permite que en esta tesis se señalen, como verbos que pueden ser utilizados en una correcta especificación de objetivos, --

- (28) Cfr. C.N.M.E. Especificación de Objetivos. Vol. "1" cit. -- pág. 57.
- (29) Cfr. Mager. Ob. cit. pág. 11; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales, Ob. cit. -- págs. 47 y sigs.; Fernández Muñoz Bertha Esther. Ensayo cit. pág. 12.
- (30) Cfr. Lindvall C.M. y Otros "La importancia de los Objetivos Específicos en la Elaboración de los Planes y Programas de Estudio" Especificación de Objetivos de la Educación. págs. 16 y 17; Vargas Julie S. Doc. cit. pág. 48.

los siguientes:

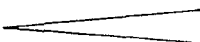
Apuntar	Enumerar	Obtener
Clasificar	Escribir	Precisar
Definir	Especificar	Producir
Demostrar	Exponer	Pronunciar
Desarrollar	Expresar	Proporcionar
Describir	Fijar	Redactar
Determinar	Hallar	Repetir
Diferenciar	Indicar	Requisitar
Dilucidar	Llenar	Reproducir
Discernir	Marcar	Resaltar
Distinguir	Mencionar	Señalar
Elegir	Nombrar	Ubicar.

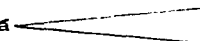
c.- Los objetivos deben formularse en función de las actividades que permitan aprender más y mejor a los estudiantes como resultado de sus propias experiencias (31). Lo que haga -- el maestro al enseñar (exponer, demostrar, evaluar) influye pero no constituye en manera alguna los objetivos. Es el alumno -- quien apuntará, clasificará, definirá, demostrará, etc.

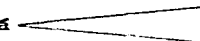
f.- Es de desearse al especificar objetivos, el señalamiento de las circunstancias o condiciones modificantes en que -- la conducta ha de realizarse, los recursos o instrumentos que de -- ben emplearse y el criterio de ejecución aceptable (32). Esto -- permite conocer no solamente si el objetivo ha sido o no alcanza

- (31) Cfr. Kemp Jerrald E. Planeamiento Didáctico. Editorial Diana México, 1972. págs. 31 y 32; Vargas Julie S. Doc. cit. pág. 46; Lindvall C.M. y otros Art. cit. págs. 13, 14 y 17.
- (32) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales, Ob. cit. pág. 48 y sigs.; Fernán -- dez Niñez Bertha Esther. Ensayo cit. págs. 12 y 13.

do, sino también: de qué apoyos valerse, las condiciones de - - tiempo y espacio en que ha de lograrse. Por ejemplo:

El alumno señalará  en un máximo de tres minutos
por escrito....

El alumno redactará  en un mínimo de tres cuartillas
valiéndose del Código Civil

El alumno expresará  con un máximo de tres errores
sin equivocarse, la distinción -
entre....

3. NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LOS OBJETIVOS.

Debe especificarse el dominio del objetivo, atendiendo a un nivel de complejidad dentro del área de la conducta o comportamiento a que va dirigido (33). Esto se explica de acuerdo con la taxonomía de Benjamin S. Bloom (34), quien agrupa a los objetivos, de acuerdo a sus propiedades comunes en tres grandes áreas o campos: área afectiva (intereses, actitudes, valores), área cognoscitiva (pensar, saber, resolver), área psicomotriz (habilidades físicas y neuro musculares). Dentro de estas tres áreas se observan, nos dice Bloom, diferentes niveles de dominio, niveles que es necesario precisar al especificar objetivos. Es -

[33] Cfr. Especificación de Objetivos. Vol. "1", cit. pág. 58.

[34] Cfr. Bloom Benjamin S. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. La Clasificación de las Metas Educativas. Librería El Ateneo Editorial. Buenos Aires, 1971. pág. 8.

tos niveles son los siguientes:

<u>Area Afectiva</u>	<u>Area Cognoscitiva</u>	<u>Area Psicomotriz</u>
Recepción	Conocimiento	Imitación
Respuesta	Comprensión	Manipulación
	Aplicación	
Valoración	Análisis	Precisión
	Síntesis	
Organización		Control
		Automatización
	Evaluación	
Caracterización		

Como el dominio del Derecho se refiere principalmente al intelecto, es decir, a un pensar o a un saber, es por ello - que únicamente, interesa a esta tesis el área o campo cognoscitivo.

Analizando cada uno de los niveles del área o campo -- cognoscitivo se tiene:

a.- CONOCIMIENTO: Un objetivo es de conocimiento cuan-

do se busca que el alumno reproduzca una información en la misma o casi en la misma forma como se le dió a él; retiene de memoria aún sin entender; son casos típicos; enunciar definiciones, mencionar fechas o hechos específicos, redactar teorías o hipótesis, enumerar textos legales, etc. (35). Por ejem.:

El alumno:

"Definirá lo que es un título de crédito".

"Narrará la historia del crédito".

"Enumerará las causas de improcedencia del amparo".

b.- COMPRESION: Se refiere al nivel más bajo de entendimiento, donde el individuo conoce la idea o el material que está comunicando, pero sin relacionarla necesariamente con otros, o ver sus simplificaciones totales. No solo se "repite" de memoria, sino que parafraseando, traduciendo o enunciando en otra manera, se entiende lo que se dice (36). Por ejemplo:

El alumno:

"Traducirá del digesto la parte relativa al Imperio Romano".

[35] Cfr. Gagner Robert M. Art. cit. págs. 27, 28 y 29; Cfr. -- Vargas Julie S. Doc. cit. págs. 106 y 119; Cfr. C.N.M.E. -- Especificación de Objetivos. Vol. I, cit. pág. 68.

[36] Cfr. Miller E. George. Ob. cit. pág. 21; Gagne Robert M. - Art. cit. pág. 33; Vargas Julie S. Doc. cit. pág. 106. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Históricas Sociales. Ob. cit. pág. 61; C.N.M.E. Especificación de Objetivos. Vol. I, cit. pág. 68.

"Explicará con sus propias palabras el concepto de incorporación del valor".

"A la vista de formas impresas de títulos de crédito, - señalará sus elementos personales".

c.- APLICACION: Este nivel se refiere al uso del material de enseñanza en situaciones diferentes a lo aprendido en - clase, un método o principio aprendido sirven para resolver problemas; se utilizan abstracciones en situaciones particulares y concretar, por eso se dice que en este nivel se "aplica" a situaciones reales lo aprendido en el aula (37). Por ejemplo:

El Alumno :

"Planteado un caso práctico identificará cuáles, de las excepciones cambiarias - vistas en clase se pueden aplicar".

"Identificará las notas distintivas o características generales de un título de crédito que se le presente".

d.- ANALISIS: Un objetivo es de análisis cuando el --- alumno sea capaz: de identificar las partes que componen la estructura de un todo, de aislar las partes de un objeto u orga--

(37) Cfr. Miller Georger E. Ob. cit. pág. 21; Gagne Robert M. Art. cit. pág. 34; Vargas Julie S. Doc. cit. págs. 107 y 123.

nización y explicar que relación tienen ante sí (38). Por ejemplo:

El Alumno :

"Identificará dentro de un expediente relativo a un juicio ejecutivo mercantil los períodos relativos a: crecimiento, admisión y desahogo de pruebas, alegatos y sentencia".

e.- SINTESIS: En este nivel el alumno ha de combinar fragmentos, partes o elementos del material de enseñanza para diseñar o crear una estructura o producto original. Dicho en otras palabras, se debe relacionar y estructurar de modo personal: una comunicación original; un plano conjunto de operaciones o un conjunto de relaciones abstractas. En las categorías inferiores a síntesis -- existe una respuesta correcta única, en la síntesis ya no existe una sola respuesta correcta, el objetivo se satisface cuando el alumno expresando sus propias ideas, experiencias o puntos de vista, es capaz de diseñar o --

(38) Gagné Robert M. *Art. cit. pág. 34*; Miller Georger E. *Ob. - cit: pág. 21*; Vargas Julie S. *Doc. cit. págs. 107 y 127*; - Cfr. C.N.M.E. Especificación de Objetivos. Vol. "1". cit. - pág. 68; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Ob. cit. pág. 61.

crear un producto original (39). Por ejemplo:

El Alumno:

"Elaborará un ensayo acerca de la influencia de la escuela en el medio".
"Hará un diseño de investigación sobre los problemas socioeconómicos de la población".

f.- EVALUACION: Un objetivo será de evaluación cuando el alumno sea capaz de enjuiciar acerca de ideas, materiales, métodos o soluciones, atendiendo a un criterio específico, o bien, comparando dos productos con algún propósito, dando su proceso de razonamiento (40). La evaluación ya no permite elegir entre varias alternativas, sino en el razonamiento hecho y la selección de pruebas que apoyan la posición adoptada (41). Por ejemplo:

- [39] Cfr. Vargas Julie S. Doc. cit. págs. 107 y 127; Cfr. Gagné Robert M. Ensayo cit. pág. 35; Miller George E. Ob. -- cit. pág. 21; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Ob. cit. pág. 62; C. N. -- M. E. Especificación de Objetivos. Vol. "1", cit. pág. -- 69.
- [40] Cfr. Gagné Robert M. Ensayo cit. pág. 36; Miller George E. Ob. cit. pág. 21; Vargas Julie S. Doc. cit. págs. 108 y 129; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales. Ob. cit. pág. 62; Cfr. C. N. -- M. E. Especificación de Objetivos. Vol. "1", cit. pág. 69
- [41] Cfr. Vargas Julie S. Doc. cit. pág. 129.

El Alumno:

"Teniendo a la vista una demanda, los documentos base de la acción, la contestación y el desahogo de pruebas, - discernirá cuál de las partes tendrá opción a ganar el juicio, razonando - sus puntos de vista en apoyos legales".

g.- Distinción entre Aplicación, Comprensión y Evaluación.

En un objetivo se puede utilizar la palabra "aplicar", sin que necesariamente sea de aplicación, por ejemplo: aplicar una regla para dar ejemplos familiares, no es un objetivo de -- aplicación sino de conocimiento. Cuando la aplicación no sea un principio sino un concepto, el nivel es de comprensión. Al identificar o dar ejemplos se está no en un nivel de aplicación sino de comprensión. Por otro lado, ocasionalmente aplicar puede ir en un criterio de evaluación, cuando deba emplearse un punto de vista propio o razonamiento, por ejemplo: elegir el mejor -- producto y defender la elección en base a un criterio (42).

(42) Cfr. Vargas Julie S. Doc. cit. pág. 124 y 125.

4.- VENTAJAS DE QUE LA ENSEÑANZA SUPERIOR
SEA A TRAVES DE OBJETIVOS.

Múltiples son las ventajas, sobre todo para los alumnos, que se obtendrán el día que obligatoriamente se implante, el que la enseñanza en una Facultad o Escuela Superior, se haga a través de objetivos de aprendizaje. Las principales son:

1.- Sabiendo de antemano, qué es lo que debe enseñarse y que debe aprenderse, se facilitará la comunicación entre los elementos personales que intervienen dentro del proceso enseñanza - aprendizaje. En clase ya no se hablarán idiomas diferentes o niveles diferentes de un idioma, se hablará un idioma a un mismo nivel.

2.- El alumno al saber, qué es lo que debe aprender, dejará de ser un memorizador de todo sin significado, para convertirse en un aprendiz con sentido crítico, de los temas medulares del curso, es decir, en un verdadero estudiante.

3.- Cada alumno se percatará, por su propia cuenta, si ha alcanzado o no y hasta dónde, el dominio sobre la materia cursada, es decir, será --- capaz de regular o medir su propio aprendizaje, sacándolo de la pasividad e indolencia en que lo tiene su método magistral.

4.- Se acabará con el dogmatismo y tedio del método magistral, pues los objetivos: dan sentido, significado y utilidad a los conceptos aprendidos.

5.- El maestro, sabrá de antemano que procedimientos y recursos didácticos deben utilizarse para lograr y afirmar el aprendizaje contenido en los objetivos.

6.- El profesor ya no podrá, excusándose en la libertad de cátedra, divagar ni mal improvisar en clase. Tendrá necesariamente que prepararla diario y desarrollarla en base a los objetivos marcados.

7.- El libro de texto acabando con el servilismo intelectual pasará a ser libro de consulta. Esto facilitará en el alumno la adquisición de un criterio propio.

8.- Los exámenes dejarán de estar rodeados de ese aire de suerte, misterio, miedo e incertidumbre, que actualmente los envuelve, para convertirse en verdaderas evaluaciones que señalen con precisión el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. En cierta forma pasan a ser una práctica más de aprendizaje.

C.- PROCEDIMIENTOS Y TECNICAS.

Se analiza ahora el método, ya no en su concepción la-
to sensu de sistema globalizador de enseñanza, sino en un senti-
do más restringido, como sinónimo de técnica o procedimiento --
que debe seguirse por profesores y alumnos, en la promoción, con
un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento, el aprendiza-

je de los últimos, esta idea corresponde a la de un método didáctico (43).

Dentro de la sistematización del proceso enseñanza- -- aprendizaje del Derecho, propuesto en esta tesis, una vez que se han fijado los objetivos de aprendizaje, debe ser preocupación del profesor, resolver cómo serán alcanzados esos objetivos por sus alumnos. Para satisfacer esa necesidad, tomando en cuenta: la naturaleza misma de los contenidos (asignaturas y temas), las características de los alumnos (número instrucción -- previa, necesidades e intereses), así como el tiempo y el espacio de que se dispone para el desarrollo del curso (clase, semana, mes, semestre, salón), (44) toca al maestro elegir el procedimiento más adecuado para que sus alumnos, ejercitando siempre la reflexión y el espíritu crítico, alcancen pronta y eficazmente los referidos objetivos de aprendizaje, por eso se les denomina procedimientos didácticos.

1.- PROCEDIMIENTOS RECOMENDABLES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

Dentro de los procedimientos didácticos que pueden ser recomendables para la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, se cuentan: la conferencia, la demostración, la exposición con interrogatorio, la investigación bibliográfica y hemerográfica, la - -

[43] Cfr. CNME. Métodos de Enseñanza. Vol.4. UNAM. 1975.pág.43
[44] Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 89

observación directa, la lectura de textos comentados, el análisis de casos prácticos y jurisprudenciales, el seminario y la discusión dirigida en sus diferentes modalidades (corrillo, simposio, panel y mesa redonda).

a.- La Conferencia.

Este procedimiento, como exposición oral a cargo del profesor y a la manera como se utiliza en el método magistral, leída o dictada, no desaparece, dada las posibilidades de economía en tiempo y esfuerzo que presenta (45), pero queda reducida sólo a los siguientes casos: comprensión de materias cuyo contenido sea preferentemente teórico, exposición de teorías leyes o principios de difícil comprensión (46); introducción, recapitulación o conclusión de un tema; cuando se deba proporcionar una información que no está al alcance de los alumnos (47) y cuando se trata de aprovechar la experiencia y material informativo de un profesor visitante.

El conferenciante debe hacer su exposición, de acuerdo a un esquema de sistematización de ideas preparados de antemano. Al hablar, debe hacerlo con vehemencia y entusiasmo, con plena convicción de lo que esta tratando. Sólo así logrará fijar la

[45] Cfr. Nérici. Ob. cit. pág. 282

[46] Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. cit. pág. 44.

[47] Cfr. Centro de Didáctica. Manual de la Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 75

atención de sus escuchas.

Para evitar la pasividad de los alumnos y el dogmatismo en su aprendizaje, la conferencia no debe rebasar mas allá de las dos terceras partes del tiempo destinado a la lección, el resto - de la misma debe dedicarse a aclarar brevemente, dudas, ambigüedades, equívocos e inquietudes, que haya dejado la exposición y que sean planteadas por los alumnos.

b.- Demostración.

Es el procedimiento más deductivo de que se tiene noticia (48). Consiste en exhibir o mostrar funcionalmente y paso a paso, el manejo o dominio de material: instrumental, documental, procedimental etc., relacionado con la clase. Así también, se le utiliza para comprobar afirmaciones no muy evidentes, o aquellas - cuya funcionalidad u operancia no resulta obvia (49). Son ejemplos de demostración en la enseñanza-aprendizaje del Derecho: exhibición en formas impresas, sobre: los elementos personales, requisitos legales y medios de transmisión en los títulos de crédito; muestra de cómo se requisita el clausulado de un contrato; expresión gráfica sobre la redacción de: una demanda, una contestación, una expresión de agravios, un concepto de violación, una formulación de alegatos, etc.

(48) Cfr. Nérci. Ob. cit. pág. 37

(49) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob.- cit. pág. 48; Nérci. Ob. cit. pág. 307 y sigs.

En la demostración debe combinarse la explicación oral con el manejo de instrumentos didácticos, procurando que éstos - (objetos o documentos) sean sacados de la realidad. De esta manera no solamente se incrementa el interés y el entusiasmo de los alumnos, sino que se les proporciona una imagen semejante o parecida a la que tendrán en su vida profesional.

c.- Investigación Documental.

Consiste en la búsqueda por parte del alumno, de conceptos, teorías, criterios y principios, mediante la consulta de libros, revistas, periódicos y todo tipo de material impreso (50).

No se interioriza en la forma de llevar a cabo una investigación dentro del área jurídica porque esto ya se señaló al hacer mención a la actividad del maestro de Derecho (51), que difiere sólo en el grado de profundidad, de la que deben de realizar los alumnos*.

(50) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. cit. pág. 1ª.

(51) Supra, pág. Dentro de los Acuerdos de Planario de la IV Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas (Comisión VIII) se menciona: "10. c) Compete a las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales una participación activa en la gestación del Derecho. Dentro de las Conclusiones de la V. Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas (Comisión I) se anota: "Octava: Deben crearse o fortalecerse los seminarios de Investigación y los cursos de introducción a las técnicas de investigación desde los primeros semestres de la licenciatura."

El procedimiento de investigación debe usarse cuando se pretenda que los alumnos tengan un conocimiento previo a la exposición de clase; en el desarrollo de una actividad deliberativa; en la comprobación de: una información, una teoría o un punto de vista; y, cuando sea necesario ampliar o complementar un tema -- (52). Para que rinda óptimos resultados la investigación, debe versar sobre un material al alcance de los alumnos, relacionado con un tema de clase.

Entre las ventajas que reporta este procedimiento se -- cuentan: fortalecimiento de la inteligencia; desarrollo de la capacidad de análisis; adquisición de actitudes reflexivas y criterio propio.

d.- Exposición Didáctica.

Este procedimiento, que ya tiene antecedentes en la Doctrina Pedagógica (53), al cual le sirven de modelo el interrogatorio (54), y la exposición con preguntas (55), con adiciones de: conferencia, diálogo y (56) discusión (57), es el que siguiendo la

- (52) Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales.
(53) Cjr. Flores García Fdo. Art. cit. pág. 403 y sigs.
(54) Cjr. Nélica. Ob. cit. pág. 287 y sigs. Centro de Didáctica; Manual de Didáctica Gral. Ob. cit. págs. 46 y sigs.; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales - Ob. cit. pág. 46 y sigs.
(55) Cjr. C. N. M. E. Métodos de Enseñanza. Paquete Didáctico III Vol. I, UNAM. 1973, págs. 67 y 68
(56) Cjr. Nélica. Ob. cit. pág. 291
(57) Idem. Pág. 292; Mackeackic Wilbert. Ob. cit. pág. 39.

pauta marcada en las Conferencias de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas*, se propone en esta tesis para substituir a la conferencia monologada tan utilizada en el método magistral.

La exposición didáctica como se concibe en esta tesis - se desarrolla de la siguiente manera: el profesor hace la presen tación del tema y proporciona la información básica que no es co nocida por los alumnos. Acto seguido, formula interrogantes para despertarles su actitud reflexiva y crítica. También se puede -- iniciar la clase de una interrogante. Los alumnos, al contestar a las interrogantes y formular sus críticas, en su propio lengua je proporcionan el resto del material informativo que exige la - comprensión de los contenidos. Este ambiente debe privar durante el tiempo que dure la clase.

Hay que evitar caer en vicios como los que señala el Dr. Julio Lombardo: un exceso de crítica que hace de la clase un "ni hilismo" y una exageración en la participación de unos cuantos - en perjuicio de quienes asimilan más lentamente (58).

Para fijar mejor lo que se expone y desarrollar en los

*En la Última Conferencia Latinoamericana (V) se llegó a la conclusión Sexta que dice: Debe insistirse en las recomendacio nes aprobadas en las Conferencias anteriores en el sentido de que debe superarse la llamada lección o conferencia magistral que todavía predomina como único método de enseñanza en las - Facultades de Der. Latinoamericanas introduciendo paulativamen te la exposición didáctica.
(58) Cfr. Lombardo Sánchez Julio. Tesis de Grado. cit. págs. 53 y 159.

alumnos un aprendizaje lo más apegado a la realidad debe recurrirse a la utilización de auxiliares o apoyos didácticos, demostrando la funcionalidad u operancia de los conceptos vertidos.

La exposición didáctica dará resultados óptimos, cuando se conjugue con la labor previa de investigación documental o de observación directa (59) a cargo de los alumnos. Eso le dará a la clase un ambiente de método activo, que pudiera garantizar el aprendizaje de los alumnos.

e.- Lectura Comentada.

Este es un procedimiento que puede reportar múltiples beneficios en la enseñanza superior, sobre todo a los alumnos -- del turno nocturno, que por tener que trabajar durante el día, -- disponen de poco tiempo para el estudio fuera de clase, lo que -- no aprendan dentro del aula, se convertirá en un obstáculo a veces insalvable en su aprendizaje.

Si el maestro no toma en cuenta la limitación de tiempo de sus alumnos, ninguna técnica o procedimiento serán eficaces -- para promover el aprendizaje de los educandos. Para estos casos, es conveniente la lectura en clase, generalmente de un libro, de un texto legal o de una sentencia judicial. Esta técnica enfatiza o refuerza un tema, una hipótesis o un punto de difícil comprensión. Debe abarcar uno o dos temas y realizarse durante los

(59) *Id. cit.* p. 11.

minutos iniciales de clase, en voz alta cuando se trate del contenido de un texto que no esté al alcance de los alumnos, o en silencio cuando el tema al tratar esté contenido en material bibliográfico al alcance de todos. Inmediatamente después de la -- lectura, debe desarrollarse el comentario de ella por los alumnos en un enfoque reflexivo y crítico bajo la dirección del maestro, quien ratificará aclarará y complementará las observaciones de -- sus alumnos.

En la lectura que aquí se propone debe entrar en juego los conocimientos gramaticales del lector o escucha, su cultura general, las nociones que tenga sobre los contenidos que esta -- leyendo y su capacidad reflexiva para enjuiciar.

Aunque la lectura perfecta es difícil de alcanzar, dado que en ella se conjugan la observación, la memoria, la reflexión la experiencia y la imaginación (60) lo cierto es que aún no se destaca la importancia que tiene en el aprendizaje. Cuando la -- lectura es deficiente, en la misma forma se desarrolla el aprendizaje. Un estudiante que al leer no sabe dar la acentuación ni puntuación debida a lo escrito, además de dificultarle su asimilación, la que se le desarrolle, será rotoriamente incompleta y deficiente. Ello explica por qué muchos alumnos no obstante dedi -- carle horas enteras a la lectura de libros, no asimilan sus contenidos o los asimilan mal.

(60) Guyot - Daubes. Método para el Estudio. Editorial Claridad. Buenos Aires 1939.

f.- Análisis de Casos Prácticos y
Jurisprudenciales.

La legislación de un país no puede comprenderse cabalmente, si no se conoce la interpretación que de ella han hecho los distintos tribunales de justicia. Así también, es menester conocer si esa interpretación fue hecha o no ajustándose a los cánones señalados en la Doctrina y si satisface las necesidades del contexto social.

Para que el alumno satisfaga la exigencia anteriormente señalada y esté en condiciones de obtener un aprendizaje lo más actualizado posible, el maestro debe recurrir cuando así lo ameriten los contenidos y los objetivos de clase, al análisis sobre los casos de más resonancia ocurridos en la vida práctica, así como al comentario de las tesis jurisprudenciales que haya sentado la Suprema Corte de Justicia de la Nación en su función jurisdiccional. Esto hará que maestros y alumnos esten al día en la labor interpretativa de la justicia, y se reduzca el distanciamiento entre la enseñanza del aula y el ejercicio profesional*.

La mecánica de desarrollo para este método sería semejante a la seguida en el método de casos y de problemas, tan uti

*Dentro de las Conclusiones de la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho (Comisión I) se anota: NOVENA: Se aconseja establecer departamentos o secciones de jurisprudencia en los seminarios e institutos de investigación sin perjuicio de adoptar el método de casos, el de problemas, el de expedientes judiciales y el comentario sistemático de fallas judiciales.

lizado en los países de habla inglesa (61). Una resolución dictada por un órgano jurisdiccional dentro de un planteamiento conflictivo, o bien, un expediente relativo a un procedimiento seguido ante una dependencia administrativa, podría servir de base al análisis, no solamente de fondo, en cuanto al encuadramiento de las pretensiones con lo dispuesto en la norma. También se procedería a un análisis sobre la actuación de las partes, sus apoyos legales, pruebas aportadas, medios de impugnación, desarrollo de audiencias etc.

g.- Observación Directa.

La investigación en Facultades y Escuelas de Derecho se reduce por lo general a la llamada documental, descuidando el conocimiento de la praxis jurídica, esto es, el conocimiento del Derecho tal como se vive en los Tribunales de Justicia, en las Juntas de Conciliación, en las Procuradurías, en los Sindicatos, en los Barcos, en las Sociedades, en las Delegaciones, en las Aduanas etc.

Desconocer el campo de la praxis dificultará al alumno el día de mañana, su actuar dentro de la vida profesional, que implica, además del conocimiento de conceptos, el dominio de un hacer, de un proceder o de un conducir.

El alumno estará en posibilidades de adquirir un conoci-

(61) *Supra*. pág. 134 y sigs.

miento sobre la praxis jurídica, cuando su labor de clase se complementa con la vivencia que tenga al conocer: la ubicación de - los centros de ejercicio del Derecho, el movimiento que se observva dentro de ellos, sus prácticas efectivas o viciadas, el acierto o el error en el actuar de sus integrantes etc. Con todo esto no se trata de corromper al alumno, sino de proporcionarle una - visión real sobre el mundo en que tendrá que desarrollar su ejercicio profesional. Así sus opciones de éxito aumentarán notable-mente.

h.- Discusión Dirigida.

La discusión dirigida, en sus diferentes modalidades: - Corrillo*, Simposio*, Panel*, Mesa redonda* y Debate*, pueden --

- Corrillo.-Es un artificio para descomponer un grupo muy grando en unidades pequeñas, a fin de facilitar la discusión. Se denomina también Panclipsis ós, esencialmente, consiste en dividir cualquier grupo en otros más pequeños, de 4 a 6 integrantes con el propósito de discutir o analizar un problema o tema.
- Simposio.- Grupo de charlas, discursos o exposiciones verba-les presentadas por varios expositores sobre las diversas fases de un solo tema. El tiempo y el tema los controla a menudo un moderador. Si este método es empleado correctamente, las charlas deben limitarse a no más de 20 mins. y el tiempo total del simposio no debe pasar de una hora.
- Panel.-Es un estudio de un tema por parte de un grupo de alumnos seleccionados por sus compañeros, quienes deben exponerlo uno por uno, desde su punto de vista personal, para que la clase a su vez discuta dicho tema.
- Mesa redonda.-Es una discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (por lo gnl. de 3 a 6) bajo un moderador. Se le puede describir como una discusión informal de comisión que escucha un auditorio. La forma de la discusión - es la forma de conversación; no se les permite discursos ni a los participantes ni al moderador. **

ser utilizados eficazmente como técnica o procedimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

A la fecha la discusión dirigida se utiliza en Facultades y Escuelas de Derecho, como actividades extra clase, sin objetivos precisos, con maestros como expositores y escasa participación de los alumnos. En los últimos años se han celebrado, sobre diversos tópicos jurídicos infinidad de ciclos de conferencias, coloquios, mesas redondas, seminarios, simposios etc., y sin embargo la utilidad redituada por esos eventos debido a la falta de planeación es mínima en comparación a los recursos económicos y humanos y al esfuerzo realizado.

Para que la discusión dirigida surta efectos en el aprendizaje de los alumnos, debe buscarse que sean éstos, quienes dirigidos por el profesor, organicen entre ellos mismos tales procedimientos; así fomentarán su espíritu de: investigación, participación, reflexión y juicio.

i.- El Seminario.

Es un procedimiento o técnica que engloba a otros. Consiste en la exposición, análisis, confrontación y discusión reflexiva de uno o varios temas, investigados de antemano por profesor

* *Debate.- Diálogo público entre dos personas o grupos de personas, que sustentan posiciones contrarias.*

--- y alumnos en forma individual o por grupos, para que en varias sesiones de trabajo dirigidas por el profesor y debidamente planeadas, se llegue a conclusiones definitivas (62).

Este procedimiento, bien llevado, asegura el aprendizaje de los alumnos, puesto que desarrolla en ellos su capacidad de investigación, su sentido de responsabilidad por el estudio y el hábito del razonamiento objetivo, alcanzándose los objetivos en los niveles más altos según la taxonomía de Bloom (63).

Para que rinda óptimos resultados el procedimiento de seminario, es recomendable que los temas tratados ya sean conocidos por los alumnos y que el número de éstos no sea excesivo, dado que dificultaría la participación de todos (64).

D.- RECURSOS DIDACTICOS.

Otro elemento que debe tener el método sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, por el que propugna esta tesis, lo son "los recursos", entendiéndose por éstos, ya no bienes o medios de vida según su significado gramatical, ni medios de impugnación contra una resolución judicial, como se --

- (62) Cfr. Nérici. Ob. cit. pág. 300; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 87; Me todos de Enseñanza, paquetes didácticos III y IV cit. págs. 77 y 78.
- (63) Cfr. C. N. M. E. Métodos de Enseñanza. Paquete Didáctico IV. 3a. versión, citado pág. 77.
- (64) Cfr. C. N. M. E. Métodos de Enseñanza. Paquete Didáctico III. Vol. 1. citado pág. 77.

conciben legalmente, sino todo auxiliar, ayuda, apoyo o dispositivo que, sin hacer a un lado el proceso racional del educando, sensorialmente, favorezca, apoye o fije su aprendizaje (65), por eso se les denomina recursos didácticos.

Como afirma Nerici, lo ideal sería que todo aprendizaje se llevase a cabo dentro de una situación real de vida. No siendo esto posible, debe substituirse a la realidad representándola de la forma más objetiva posible. Dicho de otra manera, debe tenerse un nexo entre las palabras y la realidad (66), este nexo lo constituye los recursos didácticos a los que Nerici denomina materiales didácticos (67).

Bien pudiera decirse que los recursos didácticos constituyen los instrumentos o herramientas de trabajo de que se vale el profesor para darle una mejor eficacia a su labor docente. Pueden ser tantos como la mente imagine, desde un guía o pizarrón, un libro o documentos impresos, un salón de clase, hasta complicados aparatos mecánicos o electrónicos como puede una computadora.

Los recursos didácticos cuando son bien utilizados hacen: más palpable lo intangible; más próximo lo remoto; más presente lo pasado; más personal lo impersonal (68). Al maestro no

(65) Cfr. Villalpando J. Manuel. Didáctica. Editorial Porrúa. Méx. 1970 pág. 137.

(66) Cfr. Nerici Imideo. *Ob. cit.* pág. 329.

(67) *Idem.*

(68) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. *Ob. cit.* pág. 97

solamente le ahorran tiempo y esfuerzo en su exposición, sino que ésta, es más clara y más comprensible. A los alumnos se les acerca a la realidad, lo que sirve de elemento motivante para su intervención en clase, les simplifica la comprensión de los temas y les da oportunidad a que se manifiestan sus aptitudes técnicas.

Cuando el proceso enseñanza-aprendizaje como en el método magistral de Facultades y Escuelas de Derecho, cuenta con pocos recursos didácticos (gis, borrador, pizarrón, libro de texto, aula, biblioteca), se imposibilita al alumno para asirse, -- con seguridad y firmeza a los contenidos que trata de aprender; -- la clase carece de objetivación, se cae en un terreno meramente hipotético y especulativo, donde el maestro inutilmente pierde -- su tiempo en largas y tediosas explicaciones; los alumnos, no obstante su esfuerzo, pierden la hilación de la exposición. El efecto no puede ser sino un aprendizaje subjetivo, abstracto y árido, de escasa utilidad para la vida profesional.

1.- Recursos de que puede valerse el profesor de Derecho.

Múltiples son los recursos didácticos de que puede -- echar mano el profesor de Derecho para ayudarse en su labor directriz del aprendizaje de sus alumnos. Los principales son:

a.- Material Impreso. -- Caben dentro de esta clasificación los libros, revistas, periódicos, textos programados, etc.

Constituyen la más poderosa y a la vez más accesible fuente de información; deben usarse para adquirir, verificar o ampliar datos, teorías conceptos etc. Así también para formar un criterio propio confrontando puntos de vista divergentes (69).

Tocante al libro de texto dado el uso de única fuente bibliográfica que se le ha dado en el método magistral, su función parece redundante y obsoleta (70), por lo que ha sido duramente atacado. Sin embargo, como hace notar Jérez Talavera(71), lo que debe atacarse no es al libro sino a la enseñanza libresco imputable al mal profesor. El alumno debe pues, consultar el mayor número de libros durante su aprendizaje, lo que aunado a su razonamiento reflexivo, le formará al paso del tiempo, un criterio.

b.- Material de Aula.- Son todos aquellos instrumentos que con más frecuencia se utilizan directamente en un salón de clase y cuyo uso no requiere de adiestramiento alguno. Por ejemplo: gises, borradores, pizarrón, carteles, gráficas etc.

El uso del gis y borrador no amerita explicación alguna acaso que pueden utilizarse los primeros de diferentes colores para resaltar más el dato representado.

- (69) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. cit. pág. 65; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 98.
(70) Cfr. Morris William. Ob. cit. pág. 34.
(71) Cfr. Jérez Talavera. Ob. cit. pág. 122.

El Pizarrón.- No obstante ser de los primeros recursos que ha utilizado todo profesor, sigue siendo el más eficaz para: demostrar y estructurar gráficamente cualquier tema a base de -- elaborar pequeños resúmenes, cuadros sinópticos, enumeraciones, catálogos etc. (72). Para destacar los puntos básicos de la información dada en un pizarrón, se debe recurrir al contraste, variando el tipo de letra, enmarcando o subrayando ciertos elementos, empleando visos de diferentes colores etc. Nunca debe sobrecargarse el pizarrón de información y hasta donde sea posible, - debe procurarse que sean los alumnos quienes al escribir ejercitan los contenidos sujetos a estudio (73).

Carteles, gráficas e ilustraciones.- Se utilizan para destacar una información que se conserva cualitativa o cuantitativamente a través del tiempo (74).

c.- Material de Experimentación.- Dentro de la enseñanza del Derecho, son todos aquellos medios gráficos de representación de hechos, es decir, documentos que el alumno se topará en su ejercicio profesional. Por ejemplo: formas impresas de títulos de crédito, contratos, demandas, sentencias judiciales, - laudos laborales, dictámenes periciales, testimonios notariales etc. Su uso deberá ser obligatorio a nivel de Facultad, pues -

(72) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica Genl. Ob. cit. págs. 56 y 67; Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 100.

(73) Cfr. A.R.M.C. Dinámica de un Pizarrón. S/E. Méx. 1974, pág. 11 y sigs.

(74) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. -- cit. págs. 68 y sigs.

forman un aprendizaje lo más apegado a la realidad y despiertan el interés de los alumnos por la técnica jurídica.

d.- Materiales Auditivos (radios, discos, grabaciones). -- Se utilizan como material complementario de una información o para dar a conocer en forma fidedigna lo expresado en una asamblea, en una audiencia, en un discurso etc. (75).

e.- Materiales Audiovisuales* (televisión y películas sonoras). -- Deben usarse para ilustrar un tema de clase; proporcionar una visión sintética; reproducir en forma documental una época pasada o lugar distante; en general, para estimular el interés de los alumnos aproximando la enseñanza a la realidad, teniendo como vías de percepción el oído y la vista (76).

f.- Teatro (dramatización de casos). -- Las representaciones teatrales de obras clásicas o populares, que tengan relación con la profesión de abogado, así como las representaciones escénicas interpretadas por los propios alumnos sobre funciones que tendrán que desempeñar el día de mañana en su vida profesional (audiencias en juicios; sesiones en cámaras legislativas; asam--

(75) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 103.

* En la IV Conferenc. de Facs. de Der. Latinoamericanas (Comisión I) se acordó: 2o.) Recomendar la introducción de técnicas audiovisuales en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas como medio de ayuda para la transmisión del conocimiento --

(76) Nérci Imideo. Ob. cit. pág. 319; Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. cit. pág. 73.

bleas de sociedades etc.), pueden servirles en mucho para que, además de proporcionarles un aprendizaje ameno, tengan una imagen objetiva adelantada, sobre la ambientación de su profesión.

Dentro de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., el -- doctor Fernando Flores García ha venido desarrollando en los últimos años exitosamente, una técnica de representación de situaciones dramáticas relacionadas con contenidos de asignaturas. - Con base en un libreto y utilizando en ocasiones elementos musicales y amplificaciones de sonido se representan en forma ingeniosa y amena situaciones relacionados con un contenido de asignatura (77).

g.- Salón de Clases.- El salón tradicional de Facultades y Escuelas de Derecho, generalmente rectangular, con sus mesabancos fijos en un mismo nivel del piso, donde se da cabida a grupos de alumnos que a veces rebasan el número cien, siempre uno junto a otro y uno atrás de otro, impiden la audición y visión de lo que expone el profesor o sus compañeros, convirtiéndolos en un auditorio inerte que asiste por lo general a sentarse.

Debe cambiarse la anterior concepción del aula, para dar paso a un salón de clases moderno, con orientación, dimensiones y niveles especiales, que conste de varias mesas de trabajo dotadas de material didáctico y que sitúen a los alumnos -

[77] Cfr. Flores García Fernando. Artículo citado, pág. 215; -- Lombardo Sánchez Julio. Tesis citada, pág. 153.

unos frente de otros. Así se propiciará no tñn sólo el que se --
conozcar unos a otros, sino su activa participación como sujetos
de aprendizaje. Esta idea dinámica del aula hará de ella un ta--
ller o laboratorio, un lugar de reunión donde se trabaje en co--
mñ, se investigue, se estudie, se discuta y se aprenda (78).

2.- Adecuación de los Recursos Didácticos.

Los recursos didácticos han dado lugar a posiciones en-
contradas tocante a su uso y manejo. Hay quienes les asignan un
papel intrascendente o nulo en el aprendizaje de los alumnos, --
tal posición se denomina Metodismo Didáctico (79), es el método,
dicen los sostenedores de esta corriente, el único instrumento -
fundamental en el proceso de aprendizaje. Otra corriente, denomi-
nada Materialismo Didáctico, exógera los efectos de tales instru-
mentos, atribuyéndoles un significado decisivo en el aprendizaje
de los alumnos (80). Una tercera posición, intermedia y concilia-
dora de las dos anteriores, a la que se adhiere el autor de esta
tesis, es la que concibe a los recursos didácticos, si no como -
determinantes, tampoco como superfluos en el proceso enseñanza--
aprendizaje, más bien como auxiliares, en el desenvolvimiento de

(78) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Cien-
cias Histórico-Sociales. Ob. cit. pág. 104.

(79) Cfr. Villalpando José Manuel. Ob. cit. pág. 139.

(80) Idem.

dicho proceso.

Prescindir de los recursos didácticos, ya se ha dicho, - trae como resultado un aprendizaje árido, abstracto y monótono.-- Sin embargo, abusar de tales recursos, principalmente de los audiovisuales, como señalara el insigne maestro Vallado Berrón, impide al alumno realizar el esfuerzo mental de concentración racional, necesario para ir logrando un aprendizaje efectivo. La ausencia de ese esfuerzo racional ocasiona un aprendizaje prontamente perecedero y superfluo (81).

Una buena selección de recursos didácticos debe tomar en cuenta: los contenidos y objetivos de aprendizaje, los alumnos y las posibilidades materiales de la Escuela (82). No debe caerse - en el extremo de pensar que pueden substituir al profesor en sus funciones docentes, dado que, por una causa hasta ahora no explicable, la relación interpersonal entre maestro y alumnos, es básica no solamente para la aparición y desarrollo del aprendizaje.

Para que los recursos didácticos propicien, faciliten, - apoyen y afirmen el proceso enseñanza-aprendizaje, se requiere -- que: sean utilizados correcta y oportunamente, no obstaculicen - - el proceso individual de razonamiento de los educandos y favorezcan la actividad creadora de profesores y alumnos. Hay que tener

(81) Cfr. Vallado Berrón F. Ponencia citada.

(82) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica de las Ciencias Históricas Sociales. Ob. cit. pág. 106.

en cuenta que su eficacia, no depende de ellos en sí, sino del correcto uso que se les de (83).

Resalta el valor de los recursos didácticos, y la clase de los que deben utilizarse, una investigación de la UNESCO, don de se demostró que, la memorización se efectúa en proporción de: un 30% sobre lo que se oye; un 40% en relación de lo que se ve; un 50% en lo que se ve y oye y un 70% en lo que se participa directamente (84).

E.- EVALUACION.

Si para orientar y precisar el aprendizaje, el proceso que lo involucra debe estar dotado de enunciados o descripciones a los que se denomina objetivos de aprendizaje (85). Resulta importante para el profesor y para los alumnos, tanto en la sucesión como al final del curso, determinar si se han alcanzado y en que grado esos objetivos. Para verificar o comprobar tal supuesto existe un medio idóneo que es la evaluación.

Una verdadera evaluación somete a revisión crítica, en función de los objetivos, todos los aspectos y elementos del proceso educativo: la labor de los alumnos, la labor del profesor,-

(83) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob.- cit. pág. 76.

(84) Cfr. Nérci Imideo. Ob. cit. pág. 350.

(85) Supra. págs. 164 y sigs.

la programación del curso, el empleo de recursos y procedimientos y las condiciones en que se realiza el proceso. Es por eso - que la evaluación también es considerada como un proceso integral y sistemático, que permite juzgar la bondad y eficacia del aprendizaje de los alumnos, de la enseñanza del profesor, de los procedimientos y técnicas utilizadas, de los contenidos y experiencias seleccionadas y de todo cuanto converge en la realización del proceso enseñanza-aprendizaje (86).

1.-Técnicas de Evaluación.

Son varias las técnicas mediante las cuales puede realizarse la evaluación. Entre los principales se cuentan: la observación, la entrevista, la encuesta, la escala, el sociodrama y - el más comúnmente empleado, es decir el examen en sus diferentes modalidades: oral o escrito, según su forma de expresión; objetivos o de ensayo, atendiendo a su forma de respuesta y de velocidad o de poder, en cuanto al tiempo empleado en resolverlos.

2.- Criterio Evaluativo que debe Imperar.

‘Sin pretender ser original ni agotar en profundidad el tema de la evaluación, en esta tesis se apoya la idea de la existencia de un correcto criterio, en todos los aspectos y de todos

(86) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica General. Ob. cit. pág. 99 y sigs.

los elementos que convergen en el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho, a fin de retroalimentar dicho proceso.

Ante la imposibilidad de análisis sobre todos los aspectos de la evaluación, con referencia a la exigencia de evaluar - en una forma sistematizada la labor de los alumnos, esta tesis - se adhiere a la idea de concebir a la evaluación como un "acopio sistemático de datos que determinan si en realidad los cambios - propuestos se están realizando en los alumnos, así como la calidad y cantidad en cada uno de ellos. Esta evaluación, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje desempeña una función primordial, - pues permite juzgar a través de la experiencia educativa, la idoneidad del método y de los recursos para alcanzar los objetivos" (87).

Un eficaz criterio de evaluación es aquel que dé respuesta a las siguientes interrogantes:

a.- ¿Qué debe Evaluarse? Se evalúa el aprendizaje efectivo de los alumnos en función de los objetivos del centro educativo, de la asignatura, del tema y de su conducta. Dicha evaluación debe atender, más a la formación que adquieran los educandos que a la información que pueda transmitirles el profesor o el material documental (88).

- (87) Cfr. C.N.M.E. Evaluación del Aprovechamiento Escolar. Fascículo I. UNAM. Pág. 4
(88) Recomendación de la II Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas.

b.- ¿Quién debe Evaluar? El profesor dado su papel de director del aprendizaje de sus alumnos y su mejor dominio sobre las técnicas evaluativas. Los alumnos deben evaluar, conjuntamente con el profesor, su grado de desarrollo en el aprendizaje, -- así sobran sobre que puntos deben prestar más atención en su estudio (89).

c.- ¿Cuándo debe Evaluarse? ¡Permanentemente! Inicialmente para diagnosticar los conocimientos previos de los alumnos, sus intereses, necesidades y motivaciones. (así el profesor podrá elegir las técnicas, estrategias y recursos adecuados), durante el curso, para detectar el ritmo de asimilación del aprendizaje, al final del curso, para medir la calidad y la cantidad de aprendizaje efectivo, sirviendo esta medición con función retroalimentadora del proceso enseñanza-aprendizaje (90).

d.- ¿Cómo debe Evaluarse? Haciendo uso de las técnicas evaluativas, más adecuadas, atendiendo a los contenidos de la -- asignatura y a los objetivos de aprendizaje.

1) Exámenes a base de reactivos.

La evaluación llegará a su grado óptimo cuando desaparezcan por completo los exámenes orales o escritos al final del

- (89) Cfr. Centro de Didáctica., Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales. Ob. cit. pág. 116 y 117.
(90) Cfr. Centro de Didáctica. Manual de Didáctica Gral. Ob. cit. pág. 94; Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico Sociales - Ob. cit. págs. 118 y 119.

curso substituyéndose por lo que se denomina cursos de promoción sin examen final (anotación organizada que hace el maestro después de conocer el actuar del alumno en sus prácticas de aprendizaje y su aprovechamiento, lo que le sirve de base para determinar la acreditación de la materia)*. Sin embargo, como tal criterio evaluativo solo podrá dominarse con maestros y alumnos de un sistema educativo diferente al magistral o catedrático, por ahora se recomienda, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, la realización de exámenes parciales escritos elaborados por el profesor. En estos exámenes se deben redactar los contenidos y objetivos a manera de interrogantes o de preguntas que reciben el nombre de reactivos cuyas principales modalidades son las siguientes:

a) REACTIVOS COMPLETITIVOS. Son aquellos en los que el proceso mental requerido se asocia con el recuerdo, pidiéndole al estudiante escriba una respuesta semiestructurada (91). Por ejem.

Al conjunto de operaciones que suministran una riqueza presente a cambio de un reembolso en el futuro se le denomina.

Estos reactivos evalúan los niveles de dominio más bajos dentro del área cognocitiva.

*Dentro de las conclusiones de la V Conf. de Fac. y Esc. de Der. Latinoamericana (Comisión I Docencia) se dijo: DECIMA: Deben establecer cursos de promoción sin examen final, ya que el sist. tradic. de evaluación no permite la capac. del alumno, por medio de un sist. flexible de evaluac. de tal manera que puede exceptuarse de exam. final, a los alumnos que participan activamente durante el curso.

(91) Cfz. Evaluación del Aprendizaje. Paquete Didác. cit. pág. 57.

b) REACTIVOS DE VERDADERO - FALSO o SI - NO. Son aquellos en los cuales se da a elegir al estudiante entre dos opciones, una de las cuales es falsa y la otra verdadera. El alumno - deberá elegir (generalmente encerrando con un círculo o marcando con una X a la derecha) la respuesta que corresponda a la opción correcta (92). Por ejem.:

F - V La cédula hipotecaria naval es regulada por la Ley de Navegación y Comercio Marítimo.

si - no La Factura es un título de crédito.

c) REACTIVOS DE RESPUESTA BREVE. Como su nombre lo indica se pide al alumno que concisamente dé una respuesta sobre una definición, un concepto, un problema que se le plantea (93). Por ejem.:

Expresa con tus propias palabras en que consiste la Literalidad.

Enuncia como define la Ley General de Títulos y Operaciones de Crédito a un Título de Crédito.

[92] Cfr. Evaluación del Aprendizaje Paquete Didáctico. Cit. pág. 57
[93] Idem.

d) REACTIVOS DE OPCION MULTIPLE. Son aquellos en donde el planteamiento se compone de dos partes: la base o encabezado donde se presenta un problema, y cuatro o cinco opciones para que el alumno elija la adecuada a manera de respuesta. En la base se debe proponer un problema que por sí solo tenga sentido - y en las opciones debe incluirse una respuesta que pueda ser -- considerada como la más aceptable, correcta o verdadera (94). -
Por ejem.:

Los títulos de crédito son obra de:

- () Juristas
- () Filósofos
- () Comerciantes
- () Ingenieros.

El pagaré tiende a desplazar de las operaciones comerciales a la letra de cambio porque:

- () Puede expedirse al portador.
- () Admite intereses mayores a los legales.
- () La prescripción no opera en este título de crédito.
- () Solo intervienen para su validez dos -- elementos personales.

(94) Cfr. C.N.M.E. Evaluación del aprendizaje. Vol. III. 3a. -
versión U.N.A.M. 1975 págs. 58.

e) REACTIVOS DE JERARQUIZACION U ORDENAMIENTO. Consisten en presentar una serie de hechos, fenómenos principios, leyes o partes de un todo, en forma desordenada, para que el alumno los ordene atendiendo a un criterio lógico o cronológico - - (95). Por ejem.:

Enuncia cronológicamente la aparición de las siguientes - figuras en una letra de cambio:

Emisión
Pago
Aceptación
Creación
Protesto.

1) _____	4) _____
2) _____	5) _____
3) _____	

De entre los elementos personales que a continuación - se enuncian separa los que normalmente correspondan a un pagaré: librador, aceptante, librado, beneficiario, girado, suscriptor, fiduciario.

(95) Cfr. C.N.M.E. Evaluación de Aprendizaje. Vol. III. 3a. vez sión. cit. pág. 59.

f) REACTIVOS DE APAREAMIENTO. Son aquellos cuyo planteamiento de un tema, o parte de él, se redacta en dos columnas, una al lado de otra. En la columna de la izquierda se enuncian varios contenidos que hacen las veces de preguntas, marcando con un número o letra a cada uno de ellos. En la columna de la derecha se redactan las respuestas en la misma o mayor cantidad que las preguntas, poniendo un paréntesis en el extremo anterior izquierdo, procurando que dichas respuestas no correspondan todas exactamente a la pregunta que está a su lado (96). Por ejem.:

Relaciona ambas columnas:

Escuelas:	representantes:
1.- Crontralistas	() Jacobi
2.- Intermedia	() Lieve
3.- Unilaterales	() Vivante
	() Stobbe
	() Brunner
	() Kuntzc.

g) REACTIVOS DE ENSAYO O DE COMPOSICION. Son aquellos en donde se pide al alumno que, en contestación a una o más preguntas, elaboré un planteamiento por escrito con un sentido crítico, dando una respuesta original sacada de su propio intelecto. - (97). Por ejem.:

En cinco cuartillas elabora un ensayo sobre la Autonomía, marcando las diferencias con la solidaridad y resaltando la primacía de una sobre otra.

- (96) Cfr. C.N.M.E. Evaluación del Aprendizaje. Vol. III, 3a. versión. cit. págs. 58, 72 y sigs.
- (97) Cfr. C.N.M.E. Evaluación del Aprendizaje. Vol. III, 3a. versión. cit. pág. 242 y sigs.

2) Recomendaciones para la elaboración de reactivos.

- a) Los reactivos deben elaborarse atendiendo a - medir los objetivos de aprendizaje en los diferentes niveles de dominio del área cognoscitiva.
Para medir el nivel de conocimiento, usar las completitivas y de respuesta breve; para medir el nivel de comprensión se usan los de -- respuesta breve y opción múltiple; en el nivel de aplicación, los de opción múltiple y -- ensayo; para análisis y aplicación también -- los de ensayo.
Al iniciar de cada reactivo deben señalarse -- claramente las instrucciones para resolverlo.
- b) Deben redactarse en términos sencillos claros y unívocos evitando términos vagos, ambiguos, capciosos e indefinidos.
- c) No deben redactarse en términos negativos.
- d) Evítese redactarlos en las mismas palabras de la fuente sirvió para su redacción.
- e) Evítese que los reactivos midan asuntos triviales o sin importancia.
- f) Un reactivo no debe implicar las respuestas -- de otro.
- g) A cada reactivo debe señalársele una puntuación según el grado de dificultad que impli-- que una respuesta.

3) Modelo de examen a base de reactivos.

Recogiendo todos los lineamientos señalados para la evaluación, una prueba modelo de un examen escrito incluyendo los reactivos señalados para el curso de Derecho Mercantil II* en su inicio sería la siguiente:

NOMBRE _____
GRUPO _____
MATERIA _____
PROFESOR _____
EXAMEN _____

1.- De entre las afirmaciones siguientes, encierra en un círculo la letra "V" que aparece a la izquierda, si la afirmación es cierta, o la letra "F" si es Falsa:

- V - F Los títulos de crédito son obra de juristas.
- V - F El Código de Comercio vigente comenzó a regir el 10. de Enero de 1890.
- V - F Nuestra Ley de Títulos data del año de 1945.
- V - F La cédula hipotecaria rural es un Título de Crédito.
- V - F Las cosas mercantiles son título de crédito.

2.- DE OPCION MULTIPLE.

Legalmente pueden efectuar los actos y operaciones a que se refiere la ley de títulos:

- () Todo el alumno.
- () Todos los mexicanos.
- () Todos los que tengan capacidad legal para contratar.
- () Solamente los comerciantes.

* De acuerdo con el programa vigente en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

COMPLETITIVOS.

Dentro del(os) espacio(s) vacío(s) escribe la(s) palabra(s) que completen la idea.

En cuanto a su naturaleza jurídica los Títulos de Crédito -- son documentos constitutivos-dispositivos, Ahora bien:

¿Por qué son documentos?. _____

¿Por qué son documentos constitutivos?. _____

¿Por qué son documentos dispositivos?. _____

4.-

DE RESPUESTA BREVE.

Explica por qué los títulos de crédito son documentos constitutivos-dispositivos.

Indica en que consiste la "autonomía" como nota distintiva - de los títulos de crédito.

5.-

DE APAREAMIENTO.

Relaciona ambas columnas:

- a) El Derecho y la obligación correlativa se miden cualitativa y cuantitativamente en el tiempo y en el espacio por: () Abstracción
- b) Facultad que otorga el título de crédito a su poseedor legal de hacer valer su derecho frente al obligado. () Solidaridad
- c) Independencia de los derechos y las obligaciones consignados en un Título de Crédito en función de su titular. () Literalidad
- d) Situación que se presenta cuando un Título se desliga de la causa que le dió origen. () Legitimación
- e) Cuando tratándose de una misma obligación existen varios deudores quedando cada uno obligado a cubrir la totalidad de la deuda, aquí hay. () Autonomía.

6.-

DE ENSAYO.

Reseña la importancia de los títulos de crédito dentro mundo comercial contemporáneo y su posición de el comercio del futuro.

La ley dispone que en endoso en propiedad obliga al endosante solidariamente con los demás responsables. Atendiendo a lo que dispone la doctrina sobre las notas distintivas de los títulos de crédito. ¿Esto es cierto? ¿Por qué?

La evaluación y en especial los exámenes escritos a base de reactivos, son vistos con desprecio por bastantes maestros partidarios del tradicional examen oral, aduciéndose que la forma de examinar a base de reactivos está bien para la instrucción elemental o tal vez para la educación secundaria, pero no para la educación superior que es algo más serio (sin especificar en que consiste esa seriedad o la no seriedad de los reactivos. Atras de esta crítica se esconden razones de falta de tiempo y de conocimientos. Tales maestros no pueden perder tiempo en la elaboración y calificación de los exámenes escritos ni conocen la técnica adecuada para elaborarlos.

C O N C L U S I O N E S

PRIMERA.- El Derecho tiene su origen con el hombre mismo. Posiblemente surgió cuando el hombre satisfaciendo una necesidad de supervivencia se vió obligado a establecer relaciones con sus semejantes.

SEGUNDA.- Desde la época Romana se ha conceptualado al Derecho como regla o norma en sentido objetivo, o como facultad -- o poder en un sentido subjetivo. También desde esta época. el hecho o acto jurídico, corresponde a la noción de hecho o acto con efectos de Derecho.

TERCERA.- La Edad Media y más concretamente la doctrina cristiana, legó a la posteridad la concepción del Derecho como un principio o facultad otorgada al hombre para regir su vida. - Esta concepción sólo se explica aceptando la existencia de un -- ser divino superior a los hombres.

CUARTA.- Criterio generalizado en Facultades y Escue-- las de Derecho, debido tal vez a la influencia del pensamiento - de Kelsen, es el de concebir al Derecho como un conjunto de normas y a la sanción como elemento distintivo del orden jurídico.

QUINTA.- El Derecho no es solamente norma, sino un todo organizado en donde quedan comprendidos, además de la norma, - los principios, fundamentos, relaciones, sujetos e instituciones

jurídicas. Tampoco puede aceptarse que la sanción distinga a las normas jurídicas de las que no lo son, porque hay normas jurídicas que carecen de sanción, lo que no les priva de su carácter - jurídico.

SEXTA .- El Derecho normalmente rige dentro del Estado, pero nada impide pensar en su imperio fuera de un Estado.

SEPTIMA.-Son varias las consecuencias de enseñar el Derecho únicamente a través de la información sobre la norma. Las principales son:

- a) Los educandos sólo adquieren una visión parcial de - lo que es el Derecho, confundiendo ese aspecto parcial con la totalidad del mismo.
- b) Se aleja a los estudiantes de la realidad social en que van a ejercer su profesión.
- c) Se impide recoger la praxis jurídica necesaria para detectar y acoger dentro de la legislación los cambios que exige el contexto social; y
- d) Se inhabilita a los alumnos para adquirir un crite-rio propio que más tarde se convierta en un criterio jurídico.

OCTAVA.- El criterio jurídico se adquiere cuando el estudiante es capaz de tener una visión original, en posiciones divergentes sobre un mismo punto de estudio.

NOVENA.- El método magistral y catedrático que como sistema globalizador de enseñanza ha venido rigiendo en Facultades y Escuelas de Derecho, tiene su origen en la llamada enseñanza - libresca que privó durante la edad media. Dentro de este método se concibe a la enseñanza como un señalamiento o transmisión de

conocimientos, al maestro como un informador o transmisor y al alumno como un objeto de enseñanza.

DECIMA.- Atendiendo a la clasificación de los métodos de enseñanza, el magistral o catedrático puede clasificarse como método deductivo en cuanto a la forma de razonamiento; lógico -- en cuanto a la coordinación de la materia; verbalista en cuanto a la concretización de la enseñanza; rígido respecto de la sistematización de la materia y pasivo en cuanto a la aceptación -- de lo enseñado y a la actividad de los alumnos.

DECIMA PRIMERA.- La enseñanza exageradamente teórica -- que se recibe en Facultades y Escuelas de Derecho ha originado un divorcio entre lo aprendido en las aulas y la aplicación práctica de ese aprendizaje en el ejercicio profesional.

DECIMA SEGUNDA.- La generalidad de profesores que imparten cátedra en Facultades y Escuelas de Derecho carecen de conocimientos pedagógicos especializados, lo que les impide desarrollar su labor docente con eficacia.

DECIMA TERCERA.- La falta de elementos humanos para una efectiva labor docente ha obligado a los Centros de Educación Superior a formar sus cuadros de profesores indiscriminadamente.

DECIMA CUARTA .- Los exámenes de acceso a la docencia -- a nivel superior, requieren de una reforma. La evaluación para -- determinar la aptitud docente debe basarse primordialmente en la estadística del aprendizaje que obtengan los alumnos del candidato

to a obtener la definitividad dentro de la docencia.

DECIMA QUINTA.- Por imperativo de la legislación universitaria a la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. le corresponde la formación de maestros en el área del Derecho. Para que proporcione una verdadera formación docente a sus egresados deben reformarse sus planes y programas de estudios.

DECIMA SEXTA .- Contra todo lo que se diga, el alumno de Educación Superior es un ser en formación. Por consiguientes su forma de actuar, de comportarse y de desenvolverse dentro y fuera de las aulas, obedece principalmente a la influencia que sobre él ejerce el sistema educativo.

DECIMA SEPTIMA.-Múltiples son las causas que influyen para que un alumno de Facultades y Escuelas de Derecho no obtenga una verdadera instrucción a nivel superior que le prepare para la vida profesional, algunas de esas causas son imputables al propio educando y otras al sistema de enseñanza. Entre las principales se cuentan:

- a) Falta de vocación, de objetivos definidos y de madurez académica.
- b) Desconocimiento sobre el lenguaje técnico jurídico.
- c) Falta de dominio sobre las técnicas de estudio y de investigación.
- d) Su escasa o nula participación como sujeto de aprendizaje.
- e) La masificación de los grupos en los cuales recibe -

su instrucción y:

f) Sobre todo la falta de un director o gufa que lo -- orienté, lo dirija y lo evalúe en su aprendizaje.

DECIMA OCTAVA .- Las más recientes corrientes pedagógicas se pronuncian por la abolición del método magistral o cate-- drático para acabar con el verbalismo mecanicismo y dogmatismo en la enseñanza, así como con el memorismo la pasividad y el enciclopedismo en el aprendizaje.

DECIMA NOVENA .- Los métodos de enseñanza que mejor -- favorecen y fijan el aprendizaje de los alumnos son los llama-- dos métodos activos, basados en la acción conductual, cognociti-- va y psicomotora de los educandos para adquirir su aprendizaje.

VIGESIMA .- La enseñanza superior para que sea efecti-- va debe consistir en un lograr que los alumnos aprendan, dicho - aprendizaje sólo se obtendrá en un proceso que requiere de la - participación tanto del profesor como de los alumnos.

VIGESIMA PRIMERA.- El maestro de Derecho estará sobre bases sólidas de superación si cuenta con: un profundo conoci-- miento sobre lo jurídico; una auténtica vocación y dedicación - para la docencia así como una verdadera formación pedagógica a nivel superior. Estos supuestos lo convierten en un verdadero - profesional de la docencia.

VIGESIMA SEGUNDA.- El profesor de Derecho y todos los de educación Superior deben percatarse que su función dentro -

del proceso educativo no es la de ser informador o trasmisor de conocimientos, sino la de ser director, guía o coordinador de los alumnos en su aprendizaje.

VIGESIMA TERCERA.- Dentro de la labor directriz del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, está la de conocer los aspectos psicológicos del aprendizaje: su motivación; bloqueo; el papel de la memoria y el de la atención etc.

VIGESIMA CUARTA .- Bien puede decirse que una de las funciones primordiales del profesor en el aula es la de crear el ambiente adecuado para que se produzca el encuentro entre la enseñanza que va a proporcionar y el aprendizaje que van a adquirir sus alumnos. Ese ambiente sólo se logrará cuando el profesor logre resaltar la importancia de los objetivos del curso en razón de las carencias necesidades, intereses y anhelos de sus alumnos.

VIGESIMA QUINTA .- Para un aprendizaje más efectivo del que hasta la fecha adquieren los alumnos de Facultades y Escuelas de Derecho, en esta tesis se propone la sistematización del Proceso Enseñanza-Aprendizaje con las siguientes fases: Objetivos de aprendizaje; procedimientos y técnicas de enseñanza; recursos didácticos y evaluación del proceso.

VIGESIMA SEXTA .- La educación superior en el futuro debe ser impartida a base de objetivos pues con ello; se facilita la comunicación entre maestros y alumnos, se convierte el

alumno en sujeto responsable de su propio aprendizaje; el proceso enseñanza-aprendizaje se vuelve: más ágil, más efectivo; los exámenes dejan de ser su sufrimiento o azar para los alumnos, - convirtiéndose en una práctica más de aprendizaje.

VIGESIMA SEPTIMA.- Las técnicas o procedimientos que - pueden utilizarse con eficacia dentro del proceso enseñanza- -- aprendizaje del Derecho son: la conferencia; la demostración; - la investigación documental; la lectura comentada; el análisis de casos prácticos y jurisprudenciales; la observación directa; la discusión dirigida en sus diferentes modalidades; el seminario y la exposición con interrogatorio que como modelo se propone en esta tesis.

VIGESIMA OCTAVA .- Para que el aprendizaje que adquieran los alumnos sea más objetivo, más concreto, más comprensible y más interesante, el maestro debe valerse de los diferentes auxiliares de la enseñanza que se conocen como recursos didácticos.

VIGESIMA NOVENA .- Para orientar, precisar, corregir - y perfeccionar las diversas fases del proceso enseñanza-aprendizaje, maestros y alumnos deben verificar y comprobar si los objetivos de aprendizaje han sido o no y en que medida, alcanzados. Esto se logra mediante un sistema organizado de evaluación, al principio, en el trayecto y al final del curso.

TRIGESIMA .- El examen tradicional oral de fin de cur-

so, como única técnica de evaluación debe desaparecer y dejar -
paso a otras técnicas de evaluación más efectivas como son la -
observación, la entrevista y los exámenes escritos a base de --
rectivos que señalen con precisión el nivel de aprendizaje obten
nido por los alumnos.

TRIGESIMA PRIMERA.- La carencia de especialidades en -
varias áreas profesionales, hizo que en el pasado que el abogad
do ocupara un lugar privilegiado en comparación con otros profes
sionistas. Ello devino en una ponderancia de la carrera de le--
yes sobre otras, e indujo a mltitud de jóvenes a cursar la líc
cenciatura en Derecho, provocando entre otros efectos una explos
sión demográfica estudiantil en Facultades y Escuelas de Dere--
cho y una aparente saturación de abogados en el mercado de trab
bajo.

TRIGESIMA SEGUNDA.- Para acabar con la deshonestidad -
que se observa dentro de la área del abogado, durante su vida -
estudiantil debe imbuirsele de los ideales y valores de: justíu
cia, equidad, bien común, solidaridad social y ética profesio--
nal.

TRIGESIMA TERCERA.- Dado que la especialidad en el camu
po de las profesiones ha echado raíces en nuestro medio, tal siu
tuación ha excluido al abogado de varias posiciones que tradi--
cionalmente venía ocupando. Las nuevas generaciones de abogados
para tener éxito en el ejercicio profesional deberán estar dotad
dos de: un alto criterio jurídico; una instrucción; más técnica

que filosófica, no solamente teórica sino también práctica; todo esto en una mente abierta a los cambios que para su superación exige el contexto social.

TRIGESIMA CUARTA.- El anterior planteamiento pretende resaltar la urgente necesidad de una eficaz reforma a nuestro sistema educativo superior, misma que de no llevarse a cabo, ya sea con las bases aquí señaladas, u otras similares, significará para las nuevas generaciones de abogados, su desconocimiento dentro del contexto social, como consejeros o directores de quienes no poseen la ciencia del Derecho.

INDICE DE MATERIAS.

"A"

abogacía 47, 91, 105, 106, 107, 108, 109, 139.
abogado 9, 10, 11, 43, 49, 54, 68, 104, 105, 107, 111, 112, 147, 148.
abogados 106, 109, 110.
abogado moderno 112.
abogados nùveles 47.
abogado papel tradicional del 105.
abogado postulante 69.
abogados, superpoblación de 113.
abogados supuestos de superación del 111.
actitudes reflexivas 185.
actitudes de clase 167.
actuarios 109,
aquitas 25.
adaptación de criterio 144
administración pública 105
Alemania 129
alumno 63, 77, 78, 83, 88, 91, 94, 99, 103, 104, 123, 124, 140, 141, 143, 152, 161, 171, 174, 176, 179, 184, 189, 190
alumno americano 132
alumno de Derecho 88, 94, 96, 97, 99, 101, 107, 144, 157, 162
alumno deficiente 96
alumno de licenciatura 99
alumnos 70, 11, 44, 48, 54, 89, 92, 94, 96, 97, 101, 121, 123, 125, 130, 132, 134, 135, 136, 138, 142, 159, 160, 166, 183, 185, 186, 188, 193, 202
alumnos de Facultades de Derecho 137
alumno de Leyes vocación del 90
alumnos macheteros 138
alumno obstáculos del 93
amparo, prosecución de 10

análisis (nivel área cognoscitiva) 130
análisis de casos prácticos 182, 189
analogía 120
antigüedad 14
aparato gubernamental 68
aplicación (nivel área cognoscitiva) 175, 178
aprendizaje 10, 13, 63, 70, 77, 81, 82, 100, 106, 123, 149, 150, 151, 157, 179, 180, 187, 188, 201, 202, 203
aprendizaje dogmatismo del 183
aprendizaje sobre el Derecho 10
aprendizaje subjetivo 195
área afectiva 172, 173
área cognoscitiva 172, 173, 211
área psicomotor 172
área psicomotriz 173
arquitectos 109
arquitectura 106
autores romanos 16
autoridad 25
auxiliares o apoyos didácticos 187

"B"

bien común 20, 26, 49
binomio profesor-alumno 52
bondad 66

"C"

cambio social 35, 36
campo de la realidad 147
capacidad de análisis 185
campo profesional 46, 111

capacidad para enseñar 70
carrera de Leyes 91, 102
carteles 197
casemethod 131
catálogos de temas 169
cátedra obtención de 85
Centro de Didáctica 11, 157
Centros de Educación Superior 161
Centro de Enseñanza Superior 149
ciencia 73
ciencias 36
ciudadanos romanos 19
Ciencia Jurídica 127
clase 63, 122, 129
clase magistral 128, 142
Código de Comercio 138
Código Penal 138
conciencia 94
coercibilidad de la norma jurí-
dica 21
cohecho 147
Colegio de Ciencias y Humanida-
des 88
Comisión de Nuevos Métodos de -
Enseñanza 11, 158
comunidades de gitanos 34
comportamiento 99
conciencia crítica 79
concepto de violación 183
conductas 170, 172
conducta humana 23, 24
conducta terminal 170
conferencia 148, 181, 185
conferencia monologada 186
conferenciante 182
conocimiento 116, 138
conocimiento (nivel área cognos-
citiva) 173
conocimientos cuestionados 160
conocimiento empírico 76
comprensión (nivel área cognos-
citiva) 174, 178, 211
corrientes pedagógicas 89
consejo técnico 59, 61, 87
Constitución Omnen 127
contadores públicos 108
contenidos 181, 201
contestación 183

control social 28
Convencionalismos sociales 21
crítica exceso de 186
criterio 15, 74
criterio evaluativo 204, 206
criterio jurídico 64, 103, 160
criterio propio 185, 196

"D"

deber ser 22, 23
debate 123
Derecho 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, -
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 49, 82, 88, -
132
Derecho. acto conforme al 17
Derecho. aspecto intrínseco --
del 16
Derecho Civil 19, 113, 138
Derecho como conjunto de Nor-
mas 21, 22, 24
Derecho como objeto de ense-
ñanza 11, 13
Derecho. concepción del 20, 137
Derecho. concepto de 14
Derecho concepción estática -
del 24
Derecho. concepción Dinámica 24
Derecho concepto entre los Ro-
manos 16
Derecho. concepción Kantiana -
del 21
Derecho. concepción Kelseniana
del 22
Derecho. concepción normativis-
ta del 21
Derecho. concepción teleológica-
del 24, 25
Derecho Constitucional 133, 140
Derecho de contaminación am-
biental 113
Derecho de gentes 19
Derecho divino 20
Derecho división del 17
Derecho Económico Internacio-
nal 113

Derecho Económico Interno 113
Derecho en sentido objetivo 16
Derecho Espacial 113
Derecho Legislado 42
Derecho Marítimo 113
Derecho Mercantil 67, 138
Derecho, fuentes de conocimiento del 18
Derecho Natural 17, 20, 22
Derecho, Naturaleza del 14
Derecho, noción del 21
Derecho, objeto del 24
Derecho, obras antiguas de 15
Derecho Penal 113, 133, 138, 140
Derecho Privado 17, 18
Derecho Procesal Civil 67, 113
Derecho Público 17, 18
Derecho Romano 17, 19, 113, 128
Derecho Sagrado 14
Derecho, significación etimológica del 14
Derecho Social 113
Derecho Urbano 113
Descubrimiento 123
Derecho vigente 42, 50
Dependencias Gubernamentales 101
Descubrimiento Científico 73
desempleo 110
diálogo 185
diálogo, falta de 93
dictado 132
Didáctica 120, 151
discusión 130, 185
discusión dirigida 182, 191
discusión dirigida utilidad de la 192
División de Estudios Superiores 62, 71
Docencia, vías formales de acceso 56
doctrina 189
doctrina marxista 36
dogma 125
dogmatismo 149, 160, 179

"E"

Edad Media 29, 127, 128

Edictos 20
Estado 23, 26, 27, 32, 34, 35, 66
Estado Romano 18
economía 36, 106
economistas 108
educación 42, 43, 86, 151, 152, 153,
educación autodidáctica 151
educación libresco 152
educación moderna 42
educación pública 154
educación superior 74
educando 102, 134, 151, 158, 160
educandos 187, 204
egresados 10, 146
ejercicio profesional 111, 189
elemento motivante 195
Emperador 20
enciclopedias andantes 44
enciclopedismo 149, 162, 166
encuesta 203
enfoque reflexivo 183
enseñante 120, 121
enseñanza 10, 13, 76, 123, 135, 138, -
150, 153, 157, 163
enseñanza-aprendizaje 50
enseñanza concretización de --
la 142
enseñanza de aula 189
enseñanza del Derecho 129, 145
150, 170
enseñanza, enfoque de 149
enseñanza libresco 151, 196
Enseñanza por semestre 43
enseñanza por unidades
enseñanza práctica 45, 129
enseñanza programada 155
enseñanza técnica 45
enseñanza teórica 46, 47
enseñanza superior 10, 73, 123, -
187
entendimiento 174,
entrevista 203
eros pedagógico 66
escolasticismo 128
escolástica 128
escolástica medieval 19
escuelas 88
escuela activa 160
Escuela de Derecho 10, 13, 44, 50, 60,

Escuela de Derecho 102, 106, 108, 111, 126.
Escuela Normal Superior 60
Escuela Nueva 152
Escuela Libresca 128
Escuela Superior 169
esfuerzo mental 162
Estatuto del Personal Académico de la U.N.A.M. 56
Estado como orden normativo 19
Estado Unidad específica del 23
estudiante 121, 132, 153, 188, 206
estudiantes 47, 77, 82, 129, 167, 168, 171
esplritu 116
estudiante de Derecho 46, 96
estudiantes de Licenciatura 92
estudiante universitario 102
estudiante, motivos-moviles del 90
estudios superiores 12
estudios universitarios 146
estrategia de instrucción 158
esplritu crítico 181
estructuras 37
ética 147
ético 32
evaluación 117, 163, 202, 203, 215
evaluación permanente 98
evaluación del proceso 12
evaluación (nivel área cognoscitiva) 177, 178
examen 203
examen modelo a. --- base de reactivos
exámenes 180
exámenes escritos 215
exámenes finales orales 140, 205, 215
exámenes profesionales 98
exámenes extraordinarios 100
exhorto 10
expediente 190
experiencia 119, 154
experiencia de aprendizaje 167
experiencia jurídica 76
expresión de agravios 183
explotación 86
explosión demográfica 9, 93

explosión demográfica estudiantil 56
exposición 123
exposición didáctica 185, 186, 187
exposición con interrogatorio-181
exposición con preguntas 185
exposición magistral 46
exposición oral 149

"F"

Facultades de Derecho 10, 13, 44, 55, 60, 62, 70, 88, 100, 102, 106, 111
Facultad de Derecho de la U.N.A.M. 11, 40, 56, 94, 104, 131, 141, 158, ganatismo 42
fax 16
Fenomenología Social 42
Filosofía de la Educación 72
Filosofía Tradicional 153
Fisico Nuclear 69
formación didáctica 70
formación docente a nivel superior 60
formación pedagógica 80, 96
formación psicológica 70
formación profesional 91, 93
formación de alegatos 183
foro 11, 105
Francia 128
fuerzas sociales 32
función jurisdiccional 112
funcionario judicial 9, 68
funciones docentes 201

"G"

Garantías y Amparo 67
gobernantes 36, 43
grupos estudiantiles 100
grupos, masificación de los 93

"H"

habilidades 170

habilidades pedagógicas 86
hecho jurídico 38
historia de la pedagogía 71
hombre 22
hombre nómada 15
humanidad 66

"I"

imaginación 127
impresión 74
impresiones sensoriales 122
incorporación del valor 175
indiferencia y política 42
individuo educado 161
ingenieros civiles 109
ingeniero metalúrgico 69
Inglaterra 130
ingredientes jurídicos 112
Instituciones de Justiniano 127
Instrucciones 37
instrucción primaria 60
instrucción secundaria 60
instrucción superior 110
intestado 77, 170
inteligencia 66, 102, 185
interés común 29
interrogatorio 123, 185
intestado 9
investigación 11, 76, 97, 190
investigación bibliográfica 181
investigación pública 73
investigación documental 184
investigación jurídica 75, 76
investigador profundo 76
investigadores 164
iustus 17

"J"

jóvenes 86, 88, 89, 92
judicatura 11, 105, 112
jueces 19
juez 9
juicio 84

juicios enunciativos 95
Jurisprudencia 17, 127
juristas 19, 36, 43, 49, 50, 67, 92
104, 147, 148
juristas en ciernes 75
Jus 16, 17
Jus Civile 19
Jus Gentium 19
Jus Naturale 18, 19
Jus Publicum 18
Justicia 17, 25, 49, 189
Justicia Social 50

"L"

labor docente 86, 194
labores de postulación 9
lección 130
lección catedrática 148
lección oral 131
lector 128
lectura 188
lectura comentada 187
lectura perfecta 188
legislación 36
legislación universitaria 62
166
legislador 34, 112
lenguaje jurídico 96
lenguaje oral 120
lenguaje pedagógico 117
Lex Divina 16
Lex Eterna 20
Lex Humana 16
Ley 21
leyes temporales 20
leyes universales 22
libertad 24
libertad de cátedra 180
libro vivo de la naturaleza -
151
libros 136
libros de consulta 95, 162
libros muertos 151
libros de texto 123, 139, 144, 180
licenciados en Administración de --
Empresas 108

Licenciado en Ciencias Jurídicas 109
Licenciado en Criminología 109
Licenciado en Economía 109
Licenciado en Derecho 56, 87, 90, 105, 109
Licenciatura 76, 139
Lógica 115

"M"

madurez de pensamiento 102, 126
maestro 157, 171, 180, 187
maestro de tiempo completo
maestros 56, 69, 103, 165
maestros bancos 54, 64
maestros de educación superior 55
maestros de gabinete 67
maestros en derecho 62, 63, 65, 71
Maestría en Derecho 62, 63, 65, 71
magistrado 10, 19
marxismo 26
marxista 27, 35
material bibliográfico 138
material de aula 196
material de enseñanza 175, 176
material de experimentación 197
material didáctico 163
material impreso 195
materiales audiovisuales 198
materiales auditivos 188
materialismo didáctico
mayéutica socrática 150
mecanicismo 149
medic social 122
memoria 174
memorización 149, 202
metodismo didáctico 200
método 10, 113, 115, 117, 118, 134, 158, 159, 180
método activo 123, 187
método analógico o comparativo 119, 120
método blackstone 131
método catedrático 128, 135, 144, 147, 157

método catedrático, crítica al 148
método colectivo 125
método deductivo 118, 119
método didáctico 130, 132, 133
método de casos 130, 132, 133
método de concentración 124
método de enseñanza 87, 117, 118
método de enseñanza del Derecho 127
método de especialización 124
método de globalización 124
método dogmático 120, 126, 142
método heurístico 126
método individual 125
método inductivo 118, 119
método intuitivo 121
método lato sensu 138, 180
método lancasteriano 120
método lógico
método magistral o catedrático 10, 12, 134, 138, 143, 146, 158, 163, 166, - 179, 182, 196
método magistral, evolución en el 140
método magistral, instrumental utilizado en 130
método pasivo 123
método psicológico 120
método racional 75
método rígido 122
método semi-rígido 122
método simbólico o verbalista- 120
Metodología de la Enseñanza 53 72
métodos, clasificación de 117
métodos de organización 116
métodos de sistematización 122
métodos de transmisión 116
métodos del pensamiento 116
métodos ocasionales 122
métodos por la forma de razonamiento 118
México 9, 13, 59, 104, 105, 109, 138, 147
monitores 125
Moral 21, 22, 23, 147
motivación 60, 83, 84, 122

mundo del deber ser 23
mundo del ser 23
mundo jurídico 34

"N"

naturaleza humana 152
neurólogo 69
nihilismo 186
niveles educativos secundario -
y de bachillerato
norma 11, 23, 37, 112
normas 34, 40
normas éticas 32
normas jurídicas 24
notarios 109
nuevas corrientes pedagógicas
157

"O"

objetivista 29
objetivo 178
objetivos 100, 166, 171
objetivos, clasificación de 165
objetivos, complejidad de los
172
objetivos de aprendizaje 12, 7:
72, 117, 163, 164, 167, 170, 179, 181, 201
objetivos de clase 189
objetivos de la Facultad de De-
recho 165
objetivos de la U.N.A.M. 165
objetivos, enunciación de 170
objetivos, especificación de --
los 169
objeto de enseñanza 103, 137
obligación cambiaria 168
obra educativa 159
observación 203
observación directa 181
Odontología 106
orden coactivo 24
orden establecido 112
orden jurídico 24
orden social 31, 32

"P"

paises en evolución 109
pandectas 127
participación manual 160
pedagogía activa 154
pedagogía de la acción 152
pensamiento 115
pensamiento humano 115
pizarra 139
pizarra, utilidad del 197
plan Dalton 154
plan de Estudios 127, 129
planes de estudio 44, 110, 169
población estudiantil 89
poder 30
poder público 25, 32, 37
política 100, 105
politólogos 108
práctica
práctica forense 67
práctica social 98
pragmatismo filosófico 153
práxis 68
práxis jurídica 41, 190, 191
predisposiciones vocaciona-
les 90
pretor 19
principios generales 119
prisma valorativo 112
Problem-method 133
procedimientos 12
procedimientos didácticos --
117, 181
proceso 10, 157
proceso enseñanza-aprendiza-
je 10, 11, 12, 13, 52, 63, 65, 104, 139,
157, 161, 179, 181, 192, 195, 204, 205
proceso de objetivación 30
proceso educativo 13, 53, 72, 202
procurador de justicia 111
profesión 10
profesionales socialmente Inú-
tiles 48
profesionales incompetentes -
47
profesiones 61
profesionistas 12, 165

profesor 11, 44, 59, 63, 69, 75, 76, 77, -
78, 84, 123, 124, 126, 128, 129, 132, 133, 134
135, 136, 141, 143, 161, 180, 186, 200, 202
profesor de Derecho 52, 53, 59, 60
66, 67, 74, 77, 85, 137, 139, 159
profesor de educación superior
86
profesor, formación pedagógica -
del 80
profesor hora-clase 86
profesores 21, 54, 64, 129
profesores autodidácticos 53
profesores de carrera 57
profesores eméritos 57
profesores extraordinarios 57
profesores ordinarios 57
profesores visitantes 57
programación de curso 203
programación de la enseñanza 72
programas 44
propiedad privada 27
Psicología 106
psicología del aprendizaje 72
pueblo romano 19, 100

"O"

quiebra y suspensión de pagos 67

"R"

racionalismo filosófico 150
razonamiento 140, 141,
reacciones cogénitas 154
reactivos 205, 206, 210, 212
reactivos complementivos 206, 213
reactivos de apareamiento 210
reactivos de ensayo 210, 214
reactivos de jerarquización 209
reactivos de opción múltiple 200
reactivos de respuesta breve 207
reactivos de verdadero-falso 207
212
recursos 193
recursos didácticos 12, 163, 180, --
194, 195, 200, 201, 202

recursos humanos 10, 11
reflexión 9, 181
relaciones intersubjetivas 37
relaciones jurídicas 34
relaciones sociales 31
Religión 16, 27
rescriptos 20
Roma 16
romanos 14, 15, 17, 18

"S"

saber 77, 164
salón de clases 139
sanción 22, 24, 32, 34, 35
seguridad jurídica 39
semántica 38
seminario 181, 192, 193
seminarios 129, 130
seminología jurídica 39
semiótica 39
senadores 101
sentencia judicial 132, 187
sentido ético 111
ser 22, 23
ser ideal 33
síntesis (nivel área cognosci-
tiva) 176
sistema educativo 88
sistema de enseñanza 148
sistema educativo de enseñan-
za superior 9, 47
sistema educativo moderno 80
sistema de evaluación 72
sistema magistral 161
sistema nervioso 80
sistematización del proceso -
enseñanza-aprendizaje del Derecho
121
soborno 147
socialismo 27
sociedad capitalista 27
sociedad comunista 27
sociodrama 199
sociología 36, 106
sociólogos 108
Soviets 129

statu quo 112
sujetos de la educación 159

"T"

taxonomía 172
teatro 198
técnicas 12, 87
técnicas de la enseñanza 62, 63
técnicas de la investigación -
71, 72, 96
técnicas procedimentales 67
Teoría Pedagógica 62, 68, 83
tesis normativista 31
títulos de crédito 45, 175
título obtención del 91
título profesional 46
transcendencia de tecnología 41
tribus cazadoras 15

"U"

unidad de aprendizaje 164
Universidad 61, 73, 74, 80, 108, 146
universidades 130
Universidad de Harvard 132
Universidad Autónoma Metropolitana
98, 146
Universidad Nacional Autónoma de Mé-
xico 57, 60, 71, 108, 146
urbanismo 41
utopía 35

"V"

valores éticos 107
verbalismo 149
verdades jurídicas 75
vida 24
vida social 25
vida profesional 184
vocación 66, 111
vocación para la docencia 65
voluntad legislativa 19

INDICE DE AUTORES.

"A"

Ahrens Enrique 15
Andre 149
Arias Ramos 15
Aristóteles 82

"B"

Bacon 116, 150
Blackstone 131
Bloon Benjamin S. 172, 193
Bochenski I.M. 115
Bonfante Pedro 16, 18

"C"

Calamandrei Pierro 148
Cárdenas J. Emilio 134
Carnelutti Francesco 45, 48
Cervantes Ahumada Raúl 21, 31, 32
33, 34, 37
Claperede Eduardo 153
Coing Helmunt 33
Columbus Christopher 131
Comenio Amos 121, 151
Cossio Carlos 107

"D"

De la Cueva Mario 26, 28, 29, 30, 36, 50
De Pina Rafael 77
Descartes 116, 150
Dewey John 153, 154

"E"

Eisenmann Charles 45
Eraut y Jones 157
Escobar P. Edmundo 65, 90, 128
Estenos 149
Estevez Lois 92, 104

"F"

Faure Edgar 43, 51, 79, 109, 135
Fix Zamudio 75, 76, 99
Flores García Fdo. 53, 131, 158, 199
Fouché 126
Frondizi Risieri 44, 64, 75, 80, 148

"G"

García Maynes Eduardo 25, 26
Garrison H. Jorge 77
Gelsi Bidart Adolfo 49
Goblet Edmond 115
Goethe 152

"H"

Hammonds Carlisle 69
Hartmann Nicolás 74

"I"

Ihering 131
Ingenieros José 64

"J"

James William 153
Jerez Talavera Humberto 67, 196
Justiniano 18, 127

"K"

Kant Immanuel 21, 151
Kelsen 22, 23, 24, 34, 138
Kilpatrick 80, 153, 154

"L"

Lamar Carl 59
Langdell 131
Lara Sdenz Leoncio 58, 59, 106, 108
Larroyo Francisco 127, 149
Le Fur 25
Legaz y Lecambra 25
Leon Duguit 28, 29, 30, 36
L. Maupas 148
Lombardo Julio 186

"M"

Mager Robert 167
Mckenzie 157
Maclean Roberto 149
Man 152
Marx Carlos 21
Miller George 166
Montaigne 150
Monteno de Lobato Sara 55
Morris Clarence 46, 48
Morrison S. Henry 155

"N"

Nerici Imideo 83, 118, 122, 194
Newman Henry 72, 73

"O"

"O"

Olea Franco Pedro 75
Ortega y Gasset 72, 73
Otero Mariano 147

"P"

Pallares Jacinto 147
Papperell Montague 75
Parkurst Helen 154
Peniche Lopez Agustin 147
Pestalozzi 122, 152
Petit Eugene 16
Plaget Jean 153, 159
Pierce 153
Priedado Hdz. Rafael 25, 26
Pulc Brutau Jose 38

"Q"

"R"

Rodriguez L. Jorge 68, 69
Rojina Villegas 49
Roschacker Pablo 19

"S"

San Agustin 20
Santi Romano 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37
Santo Tomas 20
Skinner B. S. 155
Socrates 150

"T"

Tunc 149
Tyler Ralph W. 166

"U"

Ulpiano 17, 18

"V"

Vallado Berrón 47, 201
Vallarta Ignacio 147
Vázquez del Mercado 147
Vedross Alfred 22
Vejar Velázquez Octavio 107
Velazco R. Gustavo 139
Verdesoto Salgado 130, 132
Vivante César 168
Volansky 25

"W"

Walfang Ratke 150
Warat Luis Alberto 39, 96
Washburne Carleton 154
Witker V. Jorge 40, 112, 113, 117, 149

"X"

"Y"

"Z"

MATERIAL BIBLIOGRAFICO CONSULTADO.

OBRAS JURIDICAS.

AHRENS ENRIQUE. Historia del Derecho. Traducción de Francisco - Giner y Augusto G. de Linars. 1a. Edición. Editorial Impulso.- Buenos Aires Argentina, 1945.

ARIAS RAMOS J. Derecho Romano. Vol. I. Duodécima Edición, revisada por J.A. Arias Bonet, Editorial Revista de Derecho Privado Madrid, 1972.

BONFANTE PEDRO. Instituciones de Derecho Romano. Traducción de la 8a. edición italiana por Luis Bacci y Andrés Llorosa. Instituto Editorial Reus, S.A. Madrid 1965.

CARNELUCCI FRANCESCO. Metodología del Derecho. Traducción al español por el Dr. Angel Ossorio. Segunda Edición. Unión Tipográfica, Editorial Hispano-Americana. México 1962.

COHEN ALBERTO. Marxismo Estado y Derecho. Editorial Centro de - Estudios. Buenos Aires 1972.

CONDE REMIGIO. Sociedad Estado y Derecho en la Filosofía Marxista. Editorial Cuadernos para el Diálogo, S.A. Madrid 1968.

DE LA CUEVA MARIO. Teoría del Estado. Apuntes Mimeoográficos. -- Editados por Francisco Berlin Valenzuela. México 1961.

DORANTES TAMAYO LUIS. ¿Qué es el Derecho? Introducción Filosófica a su Estudio. Unión Tipográfica, Editorial Hispano-Americana 1a. Edición, México 1962.

FLORIS MARGADANT GUILLERMO. Introducción a la Historia del Derecho. Tomo I, Publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana. Jalapa, Veracruz 1974.

GARCIA MAYNES EDUARDO. Introducción al Estudio del Derecho. Editorial Porrúa, S.A. Octava Edición revisada. México D.F. 1958.

GOMEZ PEREZ RAFAEL. La Ley Eterna en la Historia Sociedad y Derecho Sagún. San Agustín. Ediciones de la Universidad de Pamplona. 1972.

KANT IMANUEL. Principios Metafísicos de la Doctrina del Derecho 1a. edición General de Publicaciones. México 1968.

KELSEN HANS. Teoría Pura del Derecho. (Introducción a la Ciencia del Derecho). UDEBA. Título de la Edición Francesa *Théorie Pure Du Droit*. Introduction a la Science du Droit. Traductor Moises Nive. Buenos Aires 1963.

KELSEN HANS. Teoría General del Estado. Editora Nacional México 1973.

LE FUR. DE LOS RADBRUCH, CARLYLE. Los Fines del Derecho. Manuales Universitarios, U.N.A.M., 1967. Cuarta Edición. Traducción de Daniel Kuri Breña.

LOIS ESTEVEZ JOSE. La Investigación Científica y su Propedéutica en el Derecho. El acanalamiento Sistemático de los Errores Jurídicos. Tomo II, Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1972.

MORRIS CLARENCE. Como Razonan los Abogados. Editorial Limusa Wilely, S.A., México, 1966. Título en Inglés, *How Lawyers Think*, - Versión Española María Antonia Baralt. Primera Edición.

NOVOA MONREAL EDUARDO. El Derecho Como Obstáculo al Cambio Social. 1a. Edición. Editorial Siglo Veintiuno, México, 1973.

OVILLA MANUJANO MANUEL. Teoría del Derecho. Editada por el Autor. México D.F., 1975.

PETIT EUGENE. Tratado Elemental de Derecho Romano. Editora Nacional, México 1958. Traducido de la Novena Edición Francesa y aumentado con notas originales por D. José Fernández G., prólogo del Dr. Don José Ma. Rizzi.

PRECIADO HERMANDEZ RAFAEL. Lecciones de Filosofía del Derecho. Cuarta edición revisada. Editorial Jus. México 1965.

RECASENS SICHES LUIS. Europa y el Derecho Romano. Traducción -- del Alemán por José Santa Cruz Teixeira. Editorial Revista de -- Derecho Privado. Madrid. 1955.

SANTI ROMANO. L'Ordinamento Giuridico. Firenze 1957.

TUNC, ANDRE Y SUZANNE. El Derecho de los Estados Unidos de América, Instituciones Judiciales, Fuentes y Técnicas. Traducción de Javier Elola. Instituciones de Derecho Comparado U.N.A.M., 1957

VEDROSS ALFRED. La Filosofía del Derecho del Mundo Occidental. Traducción de Mario de La Cueva. México 1982.

VERDESOTO SALGADO LUIS. Investigación Científica en el Área Jurídica. Editorial Universitaria. Quito Ecuador. 1967

O B R A S P E D A G O G I C A S

BIGGE M.L. Y HUNT M.P. Bases Psicológicas de la Educación. Título de la obra en inglés: Psychological Foundations of Education Tercera reimpresión de la Primera edición en español. Editorial Trillas, México 1974.

BLOON BENJAMIN S. Taxonomía de los Objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales. Librería El Ateneo, - Editorial. Buenos Aires, Argentina 1971.

BOCHENSKI T.M. Los Métodos Actuales del Pensamiento. Sexta edición. Biblioteca del Pensamiento Actual. Ediciones Rialph, S.A., Madrid 1969.

BOSTWICK HAROLD S.Y BUELL CLAYTON E. Manual de Pedagogo Práctico. Procedimientos prácticos para los maestros de talleres y materias académicas. 1a. Edición en Español. Editorial Trillas, México 1973.

CAMPOS ALBERTO A. Universidad Siglo XXI. Editorial Cathedra. Argentina, 1970.

CENTRO DE DIDACTICA UNAM. Manual de didáctica de las Ciencias - Histórico-Sociales. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. 1a. Edición, México 1972.

CENTRO DE DIDACTICA UNAM. Manual de didáctica General. Curso introductorio. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior 1a. Edición México 1972.

EISENMANN CHARLES. La Enseñanza Universitaria de las Ciencias - Sociales. Derecho. Publicado por la U.N.E.S.C.O., Paris, 1970

ESCOBAR PERALOSA EDMUNDO. Introducción a la Pedagogía Contemporánea. Conforme a los programas de la S.E.P. y la U.N.A.M., de la enseñanza por objetivos. 1a. edición. Editorial Porrúa Hermanos y Cía. S.A., México 1975.

ESCOBAR PERALOSA EDMUNDO. Nuevas Aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Editorial Porrúa, S.A., México 1969

FAURE EDGAR, HERRERA FELIPE, KADDOURA ABDUL-RAZZAK, LOPEZ HENRY, V. PETROVSKI ARTHUR, RAHMEMA MAJID, CHAMPTON WARD FREDERICK, Aprender a Ser. (La educación del Futuro). Versión española de Carmen Paredes Castro. 3a. Edición. Editorial Alianza, S.A., Madrid - - 1974, Título Original. Apprendre Entre.

FREIRE PAULO. La Educación como Práctica de la Libertad. 15a. -- edición. Editorial Siglo veintiuno. México 1975.

FRONZIZI RISIERTI. La Universidad en un Mundo de Tensiones. Misión de las Universidades en América Latina. Primera edición. Editorial Paidós. Buenos Aires-Argentina, 1971

GAGNE ROBERT M., ROBERT GLASER, DAVID R. KRATHWOHL, RALPH W. TYER, - Especificación de Objetivos de La Educación. Informe de la Comisión regional para la coordinación de la educación y del centro de desarrollo e investigación del aprendizaje. Editor M. Lindvall. Título de la obra en inglés: Designing Educational Objectives. Traducción de Federico Paton López. Editorial Guajardo S.A., Méx. 1973

GARCIA GONZALEZ ENRIQUE, RODRIGUEZ CRUZ HECTOR. El Maestro u Los Métodos de Enseñanza. ANTES. 2a. Edición, México 1973.

GARRISON H. ROGER. Orientación Universitaria. (Una guía hacia el estudio productivo dedicada a los estudiantes no graduados). Título de la obra en inglés "The Adventures Of Learning in College". Versión de Sara Galeste Llanos, Editorial Pax México 1967.

GONZALEZ AVELAR MIGUEL Y LARA SAENZ LEONCIO. Legislación Mexicana de la Enseñanza Superior. Con la colaboración de José María Barcelona Sánchez. Serie A. Fuentes b. Textos y estudios legislativos núm. 7. Instituto de Investigaciones Jurídicas. UNAM. 1969.

GUITRON FUENTEVILLA JULIAN. Nueva Técnica de la Enseñanza en el Derecho. S/E. México 1973.

GUYOT DAUBES. Método para el Estudio. Arte de Estudiar y prepararse para los exámenes. Editorial Claridad. Buenos Aires, 1939.

HAMMONDS CARSLIE Y LAMAR F. CARL. La enseñanza. Título de la obra en inglés "Teaching Vocations" Traducida del inglés al español - por Angel Sáez Sáez, primera edición. Editorial Trillas, México, 1972

JEREZ TALAVERA HUMBERTO. Introducción a la Didáctica de Nivel Superior. 1a. edición. Editorial Tabasco, México 1970.

KEMP E. JERROLD. Planeamiento Didáctico. (Plan de Desarrollo para Unidades y Cursos) Título original: Instructional de Sing. -- Traductor Andrés M. Mateo. 1a. edición, Editorial Diana, S.A., - México 1972.

KIDD J.R. El Proceso del Aprendizaje. (Como aprende el adulto). - Título de la obra en inglés: "How Adults Learn". Traducción de - Anibal Carlos Leal. Biblioteca "nuevas orientaciones de la educación". Librería El Ateneo, Editorial, Buenos Aires, 1973.

KILPATRICK W. H., RUGG HAROLD, WASHBURNE C. Y BONNER F.G. El Nuevo Programa Escolar. Traducción del inglés por Lorenzo Luzzurriaga. Editorial Losada, S.A., Buenos Aires-Argentina 1967,

LARROVO FRANCISCO. Historia General de la Pedagogía. 11a. edición aumentada. editorial Porrúa, S.A., México 1969.

LARROVO FRANCISCO. Pedagogía de la Enseñanza Superior. (Naturaleza, Métodos, Organización). Editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. (Seminario de Didáctica y Organización). México 1959.

LOMBARDO SANCHEZ, JULIO E. El Principio de Actividad en la Enseñanza del Derecho. Tesis para obtener la Maestría en Derecho. División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho U.N.A.M. 1974.

LARROVO FRANCISCO. Pedagogía de la Enseñanza Superior. (Naturaleza, Métodos, Organización). Editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras (Seminario de Didáctica y Organización). México 1959

LINDVALL C.M. La Importancia de los Objetivos Específicos en la Elaboración de los Planes y Programas de Estudio. Especificación de Objetivos de la Educación. Informe de la Comisión Regional para la Coordinación y del Centro de Desarrollo e Investigaciones del Aprendizaje. Editorial Guajardo México 1973.

LUZURIAGA LORENZO, FERNANDO SAINZ, ANTONIO BALLESTEROS, LEONOR --
SERRANO, CONCEPCION SAINZ AMOR, CARLETON WASHBURNE Y MARGARITA --
COMAS. Concepto de la Nueva Educación. Métodos de la Nueva Educa-
ción. 3a. edición. Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1973

MAGER F. ROBERT. Preparación de Objetivos de Instrucción. Comi-
sión de Nuevos Métodos de Enseñanza, U.N.A.M. 1972.

MCKENZIE, ERAUT Y JONES. La Enseñanza y el Aprendizaje. Sría. de
Educación Pública Colección Setecientas, México 1973.

MILLER GEORGE.

MORRIS WILLIAM. Enseñanza Universitaria. (Reforma de sus Métodos.
Título de la obra en inglés: "Effective College Teaching". (The --
quest for Relevanc). Traducción de Rafael Castillo D., 1a. Edi-
ción. Editorial Pax-México, México 1971,

NERICI IMIDEO GIUSEPPE. Hacia una Didáctica General Dinámica. Tí-
tulo de la edición original: Introdusco a Didáctica General. Tra-
ducción de J. Ricardo Nerici. segunda edición revisada y amplia-
da. Editorial Kapelusz. Buenos Aires-Argentina 1973.

OLEA FRANCO PEDRO. Manual de Técnicas de Investigación para la En-
señanza Media. Editorial Espasa. México 1973.

ORTEGA Y GASSET JOSE. Misión de la Universidad. y otros ensayos -
ajines. 5a. edición en castellano. Editorial Revista de Occidente
Madrid, 1968.

PIAGET JEAN. Psicología y Pedagogía. Título del original francés:
Psychologie et pédagogie. Traducción Dr. Francisco J. Fernández -
Buey. ca. edición Editorial Ariel. Barcelona 1972.

RICORD E. HUMBERTO. Universidad y Enseñanza del Derecho. Editorial
Impresiones Modernas, S.A. México 1971.

RODRIGUEZ LOZA JORGE LUIS. Didáctica Jurídica. Facultad de Dere-
cho y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culia-
cán Rosales. Sin. Diciembre 1973.

VARGAS E. JULIE. Como Formular Objetivos Conductuales Valiosos. Co-
misión de Nuevos Métodos de Enseñanza UNAM. México 1973.

VILLALPANDO JOSE MANUEL. Didáctica. Primera edición. Editorial - Porrúa, S.A., México 1970.

WILBERT J. Mc. KEACHIE. Métodos de Enseñanza. Editorial Herrero - Hermanos, México 1970.

WITKER VELAZQUEZ JORGE. La Enseñanza del Derecho. (Crítica Metodológica). Editorial Nacional. México 1975.

WITKER VELAZQUEZ JORGE. Enseñanza del Derecho en Latinoamérica. - Antología U.N.A.M. En Prensa.

PUBLICACIONES PERUJICAS .

A.R.M.O. Dinámica de un Pizarrón. S/E. México, D.F. 1974.

CERVANTES AHUMADA RAUL. "Sobre el Concepto del Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. U.N.A.M. Tomo XIV Julio-Sep-tiembre 1964, Núm. 55

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Especificación de Obje-tivos". Sistematización de la Enseñanza. Vol. I, 3a. versión - - U.N.A.M. 1975.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Especificación de Obje-tivos". Sistematización de la Enseñanza Vol. 2. tercera versión U.N.A.M. 1975.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Métodos de Enseñanza". Paquete Didáctico III Vol. 1. U.N.A.M. 1973.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Métodos de Enseñanza". Paquete Didáctico III Vol. 2. U.N.A.M. 1973.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Métodos de Enseñanza". Paquete Didáctico de Sistematización de la Enseñanza. Vol. 4. -- tercera versión. U.N.A.M. 1975.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Evaluación del Aprove-chamiento Escolar". Fascículo 1. U.N.A.M. 1974.

COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Evaluación del Aprendizaje". Paquete Didáctico de Sistematización de la Enseñanza Vol. 3 tercera versión. U.N.A.M. 1975.

COSSIO CARLOS. "Las Tendencias Actuales del Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo VIII. Abril-Junio Núm. 30 México 1958.

DE PINA RAFAEL. "Los Métodos Activos". Revista Foro de México. - No. 60, Órgano del Centro de Investigación y Trabajos Jurídicos México, D.F. 1 de marzo de 1958.

DIAZ DE COSSIO ROGER. "Algunos Aspectos Cualitativos de la Planeación Educativa". Revista de la Educación Superior. Vol. II Núm. 3 ejempl. Julio-Septiembre 1975, ANUTES. México

DONATI BENVENUTO. "¿Qué es la Justicia Social?". Traducción del Lic. Salvador Laborde. Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Tomo X. Julio-Diciembre 1948, Núm. 39 y 40. U.N.A.M. -

FERNANDEZ MUNIZ BERTHA ESTHER. "La Sistematización de la Enseñanza". Deslinda. Cuadernos de cultura política universitaria, serie nuevos métodos de enseñanza. No. 1. Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. Dirección General de Difusión Cultural U.N.A.M.

FIX ZAMUDIO HECTOR. "En Torno a los Problemas de la Metodología del Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XVI. Abril-Junio 1966. U.N.A.M.

FIX ZAMUDIO HECTOR. "Revisión Sobre la Investigación Jurídica" Revista Jurídica MESSIS. División de Estudios Superiores Facultad de Estudios Superiores Facultad de Derecho. U.N.A.M. Año 1. Núm. 2, Septiembre 1971.

FLORES GARCIA FERNANDO. "Docencia en las Facultades de Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XXIII, 1a. edición. Núm. 91-92, Julio-Diciembre. UNAM. 1975. México D.F. Junio - 1974.

J.R. GASS. Mencionado en "Noticias del Extranjero". de la Revista de la Educación Superior. Vol. III Núm. 3 Julio-Septiembre - 1974.

GELSI BIDART ADOLFO. "Proposiciones sobre Ética y Ejercicio Profesional". Revista Fac. de Der. Méx. UNAM. 1973. T. XXI, Núm. 81-82

GOMEZ JUNCO HORACIO. "Cambio en la Educación Universitaria en México". Revista de la Educación Superior. Vol. III, Núm. 1, Enero-Marzo. México 1974.

LEDESMA JOSE DE JESUS. "Contribución de Roma a la Formación del Lenguaje Jurídico Contemporáneo". Jurídica-Anuario de la Escuela de Derecho de la Universidad Iberoamericana, Tomo I Ejem. Julio 1969.

MENDEZ NAPOLES OSCAR. "Evaluación de la Productividad en el Proceso Educativo". Revista de la Educación Superior. Vol. III Núm. 1, Enero-Marzo, México 1974.

NOTICIAS DEL EXTRANJERO. Revista de la Educación Superior. Vol. - III Núm. 4, Octubre-Diciembre, México 1973.

OCAMPO VICTORIO "Binomio Enseñanza-Educación". El Universal, -- ejemplar de 9 de agosto de 1973.

Revista de la Educación Superior. Publicación Trimestral de la - ANUTES. Unión Gráfica, S.A. Vol. II Núm. 1, Enero-Marzo, Méx. 1973

Revista de la Educación Superior. Publicación Trimestral de la - ANUTES. Unión Gráfica, S.A. Vol. II Núm. 2, Abril-Junio,

PUIC BRUTAU JOSE. "El Lenguaje de Derecho". Revista de Derecho Privado. Núm. 429, Editorial Revista de Derecho Privado en Ma--
drid. Tomo 36

ROJINA VILLEGAS RAFAEL. "La Justicia Valor Supremo del Derecho". Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Tomo X, Julio-Diciembre Núm. 59-60, U.N.A.M., 1948.

SCHIEFELBEIN F. ERNESTO. "Un Modelo Tentativo para la Descripción del Fenómeno Universitario en América Latina". Revista de la Educación Superior. Abril-Junio Vol. II Núm. 2, Editorial - -- ANUTES. México 1973.

TYLER RALPH BROWN. Como pueden seleccionarse experiencias de Aprendizaje útiles para obtener Objetivos. C/T. C.N.M.E., México 1973.

VEJAR VAZQUEZ OCTAVIO. "El Abogado". Revista Jurídica Veracruzana. Núm. 3, Julio-Agosto-Septiembre 1970.

VELASCO GUSTAVO R. "La Preparación del Abogado". Revista de la - Escuela Nacional de Jurisprudencia. Julio-Diciembre, Tomo X, Núm. 39-40, México 1948.

WITKER VELAZQUEZ JORGE. "Derecho, Desarrollo y Formación Jurídica". Revista Universidades. Núm. 56 UDUAL. México 1974.

D I C C I O N A R I O S .

CABANELLAS GUILLERMO. Diccionario de Derecho Usual. Tomo I, 7a.- edición corregida y aumentada, Editorial Helias S.R.L., Buenos Aires, Argentina 1972.

COROMINAS JOAN. Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. 2a. edición, Editorial Gredos, S.A., Madrid 1967.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Real Academia Española. 19a.- edición Madrid 1970.

FERRATER MORA JOSE. Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1967.

PEQUENO LAROUSSE. Diccionario Enciclopédico de Todos los Conocimientos. Ramón García-Pelayo y Gross. Basado en el nuevo Pequeno Larousse ilustrado de Miguel de Toro y Gisbert. Barcelona 1972.

P O N E N C I A S .

CARDENAS J. EMILIO Y HECTOR A. MAIRAL. "El Método en la Enseñanza del Derecho". 1a. Jornada Latinoamericana de la Metodología de - la Enseñanza Jurídica y II Encuentro Brasileño de Facultades de Derecho. Bagé-Brasil 1972.

CENTRO DE DIDACTICA. Coloquio Sobre la Formación del Personal Docente de la Instituciones de Educación Superior. (Memoria). UNAM. 1972.

LERTORA MENDOZA CELINA A. "Finalidad Formativa e Informativa". - I Jornada Latinoamericana de la Metodología de la Enseñanza de - Facultades de Derecho 1972 (del 6 al 13 de agosto). Brasil.

MONTERO DE LOSATO SARA. Coloquio sobre la Formación del Personal Docente de las Instituciones de Educación Superior. Centro de Didáctica de la U.N.A.M. Agosto de 1975.

VALLADO BERRON FAUSTO. Tercera Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho. Celebrada en la Ciudad de Santiago-Chile - en el año de 1965.

WARAT LUIS ALBERTO. "La Semiología y su Importancia para los Métodos de Enseñanza del Derecho". I Jornada Latinoamericana de la Metodología de la Enseñanza Jurídica y II encuentro Brasileño de Facultades de Derecho Bagé-Brasil 1972.

MEMORIAS DE CONFERENCIAS LATINOAMERICANAS
DE DERECHO.

Ia. Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas, celebrada en la Cd. de México, D.F., bajo los auspicios - de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. en el año de 1959.

IIa. Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas, celebrada en la Cd. de Lima Perú bajo los auspicios de - la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San - Marcos en el año de 1961.

IIIa. - Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas, celebrada en la Cd. de Santiago-Chile bajo los auspicios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile en el año de 1965.

IVa. Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas, celebrada en la Cd. de Montevideo Uruguay, bajo los auspicios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de la República en el año de 1965.

Va. Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho Latinoamericanas, celebrada en la Cd. de Córdoba-Argentina, bajo los auspicios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional en el año de 1973.

LEGISLACION UNIVERSITARIA .

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945).

Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México -- (Aprobado en las sesiones del Consejo Universitario de los días - 12, 14, 16, 19, 21, 23 y 26 de febrero a 9 de marzo de 1945).

Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria efectuada el día 16 de diciembre de 1970).

Reglamento General de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (Aprobado en la sesión del Consejo Universitario del 18 de mayo de 1967).

Reglamento General de Exámenes (Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión efectuada el 28 de noviembre de 1969).

Organización Académica de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. - 1975 Secretaría de Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional.

Planes de Estudios y Programas de la División de Estudios Superiores de la Fac. de Derecho de la U.N.A.M. (Aprobado por el Consejo Universitario en su sesión de 28 de noviembre de 1969).

Normas Complementarias de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M. (19 de marzo de 1970).

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana (Publicada en el Diario Oficial de la Federación de 17 de diciembre de 1973).