

00781

NO. DE REG. 323 ATZ
FECHA DE REG. 17 DE JUNIO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

29

FACULTAD DE DERECHO

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRIA EN DERECHO INTERNACIONAL

"LA DIDACTICA CRITICA EN LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO INTERNACIONAL"

FRANKLIN CHAVEZ PAREJA
MEXICO, D.F., FEBRERO 1988.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

INDICE

Introducción.	i
Capítulo I: MARCO DE REFERENCIA	
1.1. Educación, Pedagogía y Didáctica.	1
1.2. La didáctica: antecedentes históricos de la normalización del trabajo escolar.	8
1.3. Renovación escolar: la didáctica activa.	12
1.4. Las bases técnicas de la didáctica activa.	20
1.5. Hacia la didáctica crítica.	30
Capítulo II: ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA DIDACTICA CRITICA	
2.1. La enseñanza-aprendizaje.	35
2.2. Los grupos operativos.	40
2.3. La función del docente.	56
2.4. La comunicación educativa. Su importancia en el esquema de la didáctica crítica.	67
Capítulo III: LA DIDACTICA CRITICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	
3.1. Educación, Derecho y Sociedad.	77
3.2. Características de la enseñanza del Derecho.	81

3.3. Los esfuerzos innovadores: por una enseñanza activa.	89
3.4. La didáctica crítica como propuesta para la enseñanza activa del Derecho.	111
Capítulo IV: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL EN EL POSGRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. LA DIDACTICA CRITICA COMO PROPUESTA.	
4.1. Contexto del Derecho Internacional.	119
4.2. Anotaciones sobre la enseñanza del Derecho Internacional en América Latina.	129
4.3. El posgrado en Derecho en la UNAM. Incorporación del área de Derecho Internacional.	138
4.4. Didáctica de enseñanza en el área de Derecho Internacional.	147
4.5. La didáctica crítica como propuesta.	154
Capítulo V: CONCLUSIONES.	170
Bibliografía.	173

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

Luego de dos años y medio de transitar por las aulas de una de las más prestigiosas universidades de América Latina, tenemos la satisfacción de culminar el esfuerzo académico con la presentación de la tesis para alcanzar el grado de Maestro en Derecho Internacional.

El trabajo está obviamente enfocado a la docencia y plantea la necesidad de una revisión del sistema de enseñanza predominante en el campo del Derecho, sugestión que particularizamos al Derecho Internacional en el posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es la didáctica crítica la alternativa de nuestra simpatía, en aras de una innovación no sólo respecto de cómo enseñar si no incluso de qué enseñar.

El entusiasmo por el tema nació de las propias vivencias acumuladas con el empleo de dicha metodología en las dos asignaturas específicas que en el terreno docente contempla el Plan de Estudios: Didáctica aplicada al Derecho y Comunicación Interpersonal y Grupal. En realidad, algún asomo teníamos ya a la denominada "educación liberadora", cuando en forma experimental se la llevó a la práctica en varios establecimientos ecuatorianos, hace más de 10 años, con relativo éxito. En

el posgrado, el suceso de la experiencia ciertamente ha sido mayor y de ahí, reiteramos, nuestro interés en difundir las bondades del sistema de enseñanza que entendemos ofrece amplias opciones de enriquecimiento intelectual y humano.

Se trata, con la propuesta de la didáctica crítica, de "romper los estereotipos", como se verá más adelante. De esta suerte, en el posgrado los alumnos empezamos por llamar a la profesora por su nombre, de común acuerdo sentamos las bases para el trabajo y nos reunimos cada día dispuestos a conocer en conjunto lo que se tenía programado; decimos "conocer" en el sentido de que se partía de una base informativa que proporcionaba los materiales escritos, para después exponer en el salón de clase nuestras interpretaciones y dudas, dentro de un proceso de comunicación que cobró fuerza paulatinamente.

Sí, porque el curso inicial, en especial, transcurrió con dificultades preliminares que parecía lo harían naufragar atenta la reticencia de los alumnos a modificar el sistema de enseñanza seguido durante tantos años de educación formal; es que preferíamos en nuestro interior la comodidad y pasividad de la enseñanza tradicional a compartir con la maestra la responsabilidad de sacar adelante un aprendizaje fructífero. Con acertada e imperceptible orientación, sin embargo, el estímulo para afrontar el reto fue creciendo en el grupo, de modo

que asumimos que las dificultades para operar en los términos deseados eran naturales y superables a fuerza de encararlas; así lo hicimos, para al final concluir que el esfuerzo valió la pena y que su imitación en mayor escala resultaría definitivamente positiva.

Este interés en el tema que elegimos, pronto se consolidó cuando encontramos que con el firme auspicio de la Unión de Universidades de América Latina, las Facultades y Escuelas de Derecho de la región se han empeñado en propiciar desde hace algunos años una enseñanza activa del fenómeno jurídico, conscientes de que resulta indispensable entregar a nuestras sociedades elementos con el espíritu del "ingeniero social" que se inserte en la realidad no únicamente para el hábil manejo de la técnica legal sino para coadyuvar de manera efectiva a la edificación de una comunidad de mayor bienestar y justicia.

Claro, de la responsabilidad antedicha no escapa el estudioso del Derecho Internacional, cuyo ánimo cuestionador debe ser vigoroso en las propias aulas universitarias a partir del análisis de la compleja problemática de las relaciones internacionales, cuya incidencia es evidente en la vida misma de cada sociedad y, por supuesto, en nuestra disciplina.

A formar un nuevo hombre de derecho tiende la enseñan

za activa y la didáctica crítica se encuadra en esta valiosa iniciativa, con propuestas concretas sobre planes de estudio, programas, contenidos, técnicas, evaluación del aprendizaje, acreditación, rol del docente, rol del alumno, etc.

El trabajo se divide en cinco capítulos. El primero pretende ubicar las raíces históricas y técnicas de la didáctica crítica, las que nos remiten al movimiento reformador de la "Escuela Nueva", así como a la notable contribución de la Biología, la Psicología y de los estudios sociales en orden a redimensionar al ser humano dentro del proceso educativo. Esta revisión, a la vez que recordatoria, permite, desde luego, sentar criterios preliminares importantes para el entendimiento cabal de la corriente de nuestro interés, que cobra significado propio hace poco más de dos décadas.

En el segundo capítulo abordamos la didáctica crítica a partir de sus aspectos más sobresalientes como propuesta conceptual. Establecida la base teórica, en seguida dedicamos nuestra atención al sistema que ha guiado la enseñanza del Derecho en América Latina, y a los esfuerzos desplegados por juristas y docentes para incorporar técnicas activas de aprendizaje de la disciplina.

En el cuarto capítulo, empezamos por aludir al contexto en que ha operado y opera el Derecho Internacional, porque

sentimos que este aspecto ha estado particularmente descuidado en la enseñanza de dicha materia en América Latina, por lo demás con similares dolencias pedagógicas que el resto de ramas hermanas. La evaluación de nuestras vivencias en el posgrado, nos conduce a plantear modificaciones en el ánimo de mejorar el nivel de la enseñanza y de facilitar la consecución de los objetivos que los planes de estudio persiguen para el área de nuestra especialidad; en la didáctica crítica encontramos una vía de renovación.

En el capítulo quinto consignamos las conclusiones generales que estimamos fundamentales, en la confianza de que el presente trabajo sea visto como un aporte por la División de estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho y por la misma Facultad.

CAPITULO I

MARCO DE REFERENCIA

Esta parte del trabajo está destinada a la revisión sucinta tanto de los antecedentes históricos como de las bases técnicas de la didáctica activa —o, en un contexto más amplio, de la denominada "Escuela Nueva"— y tiende también a examinar, con tales antecedentes, el surgimiento de la corriente que nos interesa de modo particular, esto es, de la didáctica crítica. Naturalmente, abordaremos los aspectos de carácter conceptual por excelencia, de manera que el presente estudio tenga un punto de partida lógico y directamente relacionado con el tema medular a tratar.

1.1.- Educación, Pedagogía y Didáctica.

En torno a la educación, las más variadas opiniones se han emitido a través del tiempo. Para Platón, la educación tiene por objeto dar a cuerpo y alma toda la belleza y perfección de que son susceptibles; en realidad, el perfeccionamiento de la naturaleza peculiar del hombre constituía, a su juicio, el gran objetivo de la educación. En la Epoca Imperial, el célebre Quintiliano enseña que la educación consiste en hacer al ser humano lo menos imperfecto posible. Tomás de Aquí

no y Bacon conciben la educación a manera de un entretenimiento intelectual encaminado a la posesión de valores religiosos.

En el Renacimiento, Rabelais primero y después Montaigne, critican el concepto libresco de la educación medieval y proponen la preparación de la persona como hombre de mundo. Comenio se eleva ya al concepto realista de la educación: "en la enseñanza —dice— primero deben mostrarse las cosas, después las palabras, o al menos, las cosas al propio tiempo que las palabras".¹

Es Rousseau quien, en definitiva, da al traste con el artificialismo en la educación. Esta ha de obedecer al desarrollo natural de la persona; la educación es el desarrollo armónico de la personalidad.

Kant otorga al naturalismo de Rousseau un contenido humanístico: el hombre llega a ser hombre sólo por la educación. La educación disciplina, cultiva, moraliza. El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él.

La doctrina de Pestalozzi atiende al humanismo social y Herbart estructura la suya a partir de un nuevo elemento: -

¹ Didáctica Magna

el psicológico.² Para Stuart Mill, la educación tiene por objeto hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para los demás. Herbert Spencer sostiene, por su parte, que el ideal de la educación sería lograr una cabal preparación del hombre para la vida, considerada en toda su amplitud.

Los pedagogos del siglo XX acentúan las inseparables relaciones entre educación y cultura, inclinándose conscientemente a lo que podríamos llamar Pedagogía Social. Paulsen tiene en la educación a la actividad sistemática que transmite la herencia cultural de las generaciones adultas a sus descendientes. Paul Bart hace ver que el hecho educativo es una propagación espiritual de la sociedad. Emilio Durkheim revela que la educación es una socialización metódica de las nuevas generaciones, pues gracias a ella la sociedad perpetúa su propia existencia. Dilthey, a su turno, pone de relieve que la educación es una función originaria de la cultura humana. En opinión de John Dewey, la educación significa la suma total de procesos por obra de los cuales una comunidad o grupo social, pequeño o grande, transmite sus poderes y objetivos a fin de asegurar su continuo crecimiento. Kerschensteiner ma-

² Para Pestalozzi, la educación se propone formar al hombre armónicamente en todo su ser, preparándole para las circunstancias sociales e históricas. Para Herbert, la educación tiende a formar el carácter moral con arreglo a las condiciones psicológicas del individuo.

nifiesta que el proceso educativo es inherente a toda sociedad humana; portador de dicho proceso es el hombre considerado como ser espiritual que representa una síntesis original y única de valores culturales.

Al detenernos en la somera invocación de algunas de las más importantes concepciones vertidas históricamente sobre la educación, digamos que ellas nos conducen a rescatar dos ideas esenciales: a) la persona es el centro de la educación; b) la educación está siempre orientada hacia un objetivo, cual es, en nuestro criterio, la realización de ciertos valores culturales.

En realidad, vinculada a su etimológica ascendencia³, la palabra "educación" posee en la literatura pedagógica un claro sentido antropológico. No existe ensayo educativo que no lleve su inquisitiva mirada al hombre, bien que contemplado esencialmente como inteligencia, como "animal racional", - bien en su condición bio-psíquica y en su vida de relación dentro del medio social.⁴

³ El término "educar proviene del vocablo latino educare, que a la vez se formó del verbo educere. Originalmente, tuvo la palabra "educación" el significado de criar, cuidar, hacer crecer, aplicada incluso a los animales. Sin embargo, la acepción específicamente humana se registra ya en Marco Tulio Cicerón.

⁴ En esta doble concepción del hombre radica, quizás, la distinción fundamental entre la educación tradicional y la nueva educación.

En este último sentido, aunque es el análisis posterior de la convivencia comunitaria el que descubre diferencias visibles entre los miembros, permanece un fondo común que identifica a la colectividad como un todo. Hay funciones originarias que se encasillan en la conciencia volitiva de la humanidad, en la conciencia sentimental y en la conciencia cognoscitiva. Ciencia, arte, moral, religión, son productos de esas funciones, y se les denomina productos culturales. Ya la palabra "cultura" designa precisamente la conformación a cierto propósito, a determinado fin, propósito y fin que se estiman dignos y valiosos.

Caracterizada así la cultura, no es difícil comprender su íntima vinculación con el hecho de la educación. Esta es una necesidad humana y también una realidad social permanente, que transmite los valores culturales de la sociedad de manera espontánea o intencionada. En el primer caso, entran en juego la familia, la iglesia, los amigos, etc. En el segundo, la escuela.

El hecho de la educación es anterior a la teoría pedagógica, a la ciencia de la educación. Primero, espontánea o deliberadamente, se educa; luego se observa y se reflexiona sobre ello, de modo que poco a poco se gesta un concepto acerca de la esencia y método de la educación.

Reflexiones sobre la educación aparecen ya en los pueblos orientales, en forma de proverbios, sentencias y prescripciones religiosas. Las penetrantes ideas de Platón, contenidas en "La República" y "Las Leyes", constituyen los primeros ensayos de gran envergadura en la literatura pedagógica. En ambas obras se diseñan sistemas educativos, esto es, exposiciones en torno al proceso integral de la vida educativa. En la escuela socrático-platónica nace, propiamente, la teoría pedagógica. Desde entonces se ha venido perfeccionando hasta nuestros tiempos.

Afirmemos, en términos amplios, que la pedagogía es la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza; en el más estricto sentido, señalemos que la teoría pedagógica describe el hecho educativo, busca sus relaciones con otros fenómenos, lo ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. Ciertamente, la pedagogía entraña también un arte educativo que contribuye a mejorar la ciencia de la educación mediante la aplicación práctica de los postulados conceptuales.

Es al estudio de los métodos y procedimientos más eficaces en las tareas de la enseñanza a lo que la pedagogía conoce con el nombre de didáctica. En otras palabras, ésta viene a ser el conjunto de principios que explican y justifican las normas conforme a las cuales se ha de llevar a cabo la en

señanza, estimada como tarea sistemática e intencionada.

En la sociedad antigua, los que hoy llamaríamos procedimientos de trabajo escolar presentaban un tipo formal especialmente fundado en la transmisión de fórmulas verbales. Lo poco que se conocía de la psicología reforzaba esa práctica. Se daba por sentado que todo el comportamiento se regía por ideas, que éstas existían preformadas y que bastaba el ejercicio verbal para revelarlas.⁵

La enseñanza basada en la organización lógico-abstrac- ta de los conocimientos, a partir del mecanismo aprendizaje- repetición de la palabra del maestro, continuó inamovible en su concepción hasta el siglo XVII en que cobraron fuerza nuevas ideas sobre las formas de conocer y comprender a través - de la observación y la experimentación, que oponían el saber proveniente de las cosas -por contacto con ellas o por su manejo- al saber de las palabras.

Tal modelo se reflejó en el diseño de sistemas nuevos y, lo que es más importante, en la aceptación de que las acti

⁵ Es lo que se aprecia, por ejemplo, en el pensamiento de Sócrates con la doctrina de la mayéutica, "el arte de dar nacimiento a las ideas". La más perfecta enseñanza sería la que se hiciese por medio de diálogos, en preguntas del maestro y respuestas del discípulo, que de ese modo perfeccionaría su manera de pensar.

vidades para la enseñanza podían progresar con la ayuda de la observación de los hechos y situaciones del propio trabajo educativo. Fue de esta suerte como la didáctica encontró legitimidad para estructurarse en calidad de disciplina particular.

¿Por qué didáctica? Porque la acción de exponer o discurrir respondía al vocablo griego didascoo. Los maestros eran ante todo didascalos, los que decían bien, y cada lección, una didaxis, lo que se decía con unidad.⁶

En latín se usó el término didascalicus. Fueron formas asociadas doceo, docere, enseñar, instruir, mostrar, dar a entender; y disco, discere, aprender, conocer. De donde tenemos docte, el que enseña; discente o discípulo, el que aprende, y disciplina, lo que debe ser enseñado.⁷

1.2.- La didáctica: antecedentes históricos de la normalización del trabajo escolar.

Wolfgang Ratke fue, al parecer, el primero en aludir a la didáctica como arte de enseñar. Con su "Didáctica Magna",

⁶ Por esa filiación se ve claro que perduraba la tradición de la enseñanza verbal.

⁷ Por traslación, disciplina tomó el sentido de sumisión al acto de aprender, incluida la designación del instrumento de castigo para obtenerla.

el checo Juan Amos Komensky (1591-1670) figura también como precursor en el empleo del término, en relación con tres ideas claves: la de la aptitud natural para aprender que se debe buscar en los discípulos; la de la organización del trabajo de los maestros; y, por último, la de una recíproca colaboración entre los dos. Deseaba Komensky —o Comenio— que la enseñanza comenzara con la adquisición de nociones por medio de la intuición natural de los alumnos, y que dicha adquisición se afirmase gracias a convenientes ejercicios de aplicación. Insistía, por eso, en el principio de la observación de las cosas, de modo que la aprehensión del todo precediera a la de las partes y la aprehensión de lo esencial a la de lo accidental.

Sin embargo, el pensamiento de Komensky mantenía la separación entre trabajo escolar y condiciones generales de la vida de los discípulos. Contra esa separación debía levantarse Rousseau (1712-1778), cuando en su obra Emilio, o de la educación, llamó por primera vez la atención hacia lo que denominaba "educación negativa", en el sentido de no intencional o no deliberadamente orientada, resultante del libre ejercicio de las capacidades de los discípulos y de su desarrollo. A Rousseau se le debe la concepción del proceso educativo como un proceso más amplio que la acción escolar.

Basedow, Pestalozzi y Froebel aportaron con nuevas -

construcciones didácticas. Basedow (1723-1790) se manifestó contrario a la enseñanza mediante memorización, y por tanto contrario a la imposición de ideas hechas. Su principal seguidor, Salzmann, estableció en 1784 un gran colegio con el lema de "llevar a los discípulos a actuar, pensar y practicar el esfuerzo, basándose, empero, en ejercicios que les sean atractivos".⁸

Esta idea fue desarrollada por Pestalozzi (1746-1827), quien, por una parte, aceptaba que la educación se diese por desarrollo natural y destacaba, por otra, la enseñanza objetiva, o por medio de las cosas, a partir de la enseñanza intuitiva de Komensky, pero referida la expresión a las impresiones recibidas no sólo del ambiente físico sino también del ambiente social. También en Froebel (1782-1852) existía, muy clara, la idea de la acción social que debían ejercer las instituciones educativas, así como el reconocimiento del hecho de que la educación dependía en buena medida de la influencia de la familia.

Juan Federico Hebart (1776-1841) fue el gran sistematizador del pensamiento de Pestalozzi y Froebel, en particular. Con el esquema de que era necesario ir de la sensación

⁸ Francisco Larroyo, Historia General de la Pedagogía, Editorial Porrúa, México, 1953, p. 57.

a la elaboración abstracta o de la intuición a las ideas generales, propugnó un sistema que llamó de la instrucción educativa, para plantear una enseñanza en la cual se llegara a fortalecer la inteligencia por medio de situaciones sucesivas adecuadamente reguladas por el maestro, quien en cada lección debía observar estas fases: de claridad en la presentación de los elementos sensibles; de asociación; de sistematización, y de aplicación. En la primera, el principal cuidado debía radicar en el trabajo de intuición del discípulo, llevarlo a ver, escuchar y sentir las realidades de su ambiente; en la segunda, correspondía relacionar las nociones así obtenidas con las que ya existieran en la mente del discípulo; en la tercera, se le debía conducir de las imágenes aisladas a la organización de conceptos, por generalización creciente. Al notar por sí mismo semejanzas y diferencias, lograría alcanzar principios, reglas y definiciones. Por último, sería necesario hacer que se apliquen tales conocimientos a situaciones concretas.

Empero, para obtener este resultado con mayor armonía, Herbart sintió que debía apelar a un elemento dinámico, que animase a los discípulos. Tal elemento fue el interés, que vino a representar el síntoma de la necesidad de crecimiento o de acción y de su integración con la experiencia individual.

En resumen, para Herbart, la enseñanza debía crear in

tereses y orientarlos hacia la acción desde el plano de las ideas. El aprendizaje en primer lugar y la acción después. - Aun cuando los estudios objetivos demostraron que una necesidad o motivo lleva al hombre a actuar y que aprenderá en la medida de esa actividad propia, la noción de interés, a partir de Herbart, pasó a incidir en todos los estudios de didáctica. En ella se apoyó, precisamente, la concepción del aprendizaje por acción del mismo discípulo y, en consecuencia, de la enseñanza activa.

1.3.- Renovación escolar: la didáctica activa.

A fines del siglo pasado se registró en Inglaterra toda una serie de ensayos de renovación de la enseñanza, tendiente a derrotar ciertos vicios evidentes de la educación de la época: individualismo, intelectualismo, convencionalismo. Ya en esta etapa quedó implantado el germen de la actual dinámica de grupos cuando, justamente para atacar el individualismo, en especial, se establecieron los house-system, en los cuales cada grupo de discípulos trabajaba con sentido cooperativo, de modo que constituía una especie de "casa de tarea comunitaria". Los esfuerzos británicos pronto fueron imitados en otros países europeos, con buenos resultados.

En la primera década del siglo XX, el educador alemán Jorge Kerschenteiner dió un importante impulso a la enseñanza

activa. Insistía en el valor del interés en la educación. En su opinión, sólo impelido por intereses reales llegaba el discípulo a ser auto-activo, entendida esta expresión como actividad derivada del ser humano que siente, representa, piensa, con todas sus creencias, tendencias y voliciones. Escuelas experimentales fueron creadas en varias ciudades alemanas para procurar el trabajo en común de los alumnos sin normas rígidas. Después de la revolución de 1918, que hizo de Alemania una república, el propio Estado se encargó de recomendar a las escuelas la adopción del régimen de cooperación y los procedimientos activos en la enseñanza.

En Francia, cabe resaltar el aporte de Roger Cousinet, quien acogió plenamente el postulado de la tarea en equipo, en un ambiente de libertad. A su juicio, los alumnos debían agruparse espontáneamente para trabajar; así constituidos, correspondía al maestro proponerles diferentes problemas y dejar que los aborden libremente; cada vez que se hallara el grupo en dificultades requeriría la acción del profesor, cuya función sería la de explicar, aconsejar y estimular el deseo de aprender mediante la lectura y el intercambio de material e informaciones. El sistema, por sus resultados, se difundió a varias regiones de Francia.

La renovación en Italia quedó en evidencia con las iniciativas de Lombardo Radice y María Montessori. Para el

primero, la acción educativa no podía consistir en otra cosa que en promover la autoeducación; sentado este principio, con cibió la creación de la "Escuela Serena", caracterizada por la libre y autónoma actividad de los alumnos en el marco del paciente y tranquilo despertar de su interés por el trabajo.

El sistema Montessori atendía a la educación como pro ceso de crecimiento y desarrollo, más que como proceso de adaptación o integración social. En realidad, por sobre el ser social, el sistema mira al ser biológico. La vida es desarrollo y educar es permitir ese desarrollo. El más importante principio de la educación es la libertad, entendida ésta desde el punto de vista biológico, es decir, como condición de expansión de la vida, pura y simple. Cada persona experimenta necesidades interiores que lo impulsan, en circunstancias externas favorables, a una actividad libre persistente y susceptible, a la vez, de producir nuevos actos valiosos de ejecución propia. Cuanto más se logre determinar tales necesidades y procurarles las exteriores posibilidades de satisfacción, tanto más fácil será que el discípulo actúe por sí mismo.

La tesis de Radice y Montessori tuvieron la oportunidad de realizarse con amplitud con la ley de reforma escolar que dictó el Gobierno italiano en 1923, la misma que autorizó de manera expresa los ensayos renovadores en las grandes ciudades. Por supuesto, las ideas de dichos autores trascendie-

ron las fronteras nacionales, en especial las de Montessori.

Gran acogida merecieron también los trabajos del belga Ovidio Decroly, para quien el fin último de la educación era el desarrollo y la conservación de la vida. No es que olvidara el destino social del hombre, pero, en medio de un esquema en que lo biológico resultaba predominante, sostenía que la vida social era como una proyección de las necesidades vitales.

Decroly postulaba, pues, una escuela para la vida y por la vida, con el agregado de que la educación debía transformarse en autoeducación a través de la actividad interesada de los alumnos. En síntesis, diríase que el sistema es pragmático para encarar los fines de la educación y activo en los procedimientos que sugiere.

En este campo, Decroly recomendaba las siguientes medidas: a) clasificación previa de los educandos, con miras a la organización de clases homogéneas y cursos paralelos de distinta velocidad de enseñanza; b) modificación de los programas de enseñanza, de manera que consideren los intereses naturales de los alumnos, la disposición de la mayoría para la adopción de programas de ideas asociadas y las condiciones del ambiente escolar; c) modificación de los procedimientos de enseñanza, con la aplicación de "centros de interés" que

permitieran el desarrollo de la individualidad mediante la actividad interesada de la persona. Los programas de ideas asociadas por el método de centros de interés tendían a sustituir la enseñanza por capítulos o subcapítulos; así como a levantar los compartimientos estancos de asignaturas aisladas para dar cabida a un concepto globalizador del proceso educativo.

La renovación escolar encontró campo propicio para su rápida expansión y arraigo en los Estados Unidos. Hasta fines del siglo pasado, la enseñanza se traducía en el término recitation, esto es, en la exposición verbal de la lección del maestro. Ya en el presente siglo, sin embargo, se abrió el camino a la interpretación más flexible de los programas y del consiguiente planteamiento de las lecciones, sobre bases de didáctica.

De 1910 a 1920 se acentuó en Estados Unidos el movimiento activista, el mismo que dió importancia primordial a los siguientes aspectos: a) las diferencias individuales, con énfasis en la capacidad e interés de los alumnos; b) las aptitudes sociales de éstos en el ambiente escolar; c) el papel de sus propios deseos de participar en la dirección de los ejercicios de aprendizaje.⁹

⁹ En los libros de didáctica publicados a partir de 1911, el término recitation empezó a ser definido como el punto de contacto del profesor con los alumnos, con el objeto de sug citar en ellos actividades de aprendizaje.

La paulatina influencia de estas ideas llevó a la didáctica del ordenamiento formal del contenido de las lecciones hacia la secuencia de las actividades de los alumnos. Varios sistemas fueron diseñados para atender la propuesta renovadora.¹⁰ Nosotros nos permitimos nada más recordar el pensamiento de John Dewey, por estimar particularmente valiosa su contribución a la educación como proceso en que confluyen tanto el elemento psicológico como el elemento social.

Según Dewey, cabía esperar de los educandos el inteligente desempeño de actividades con intenciones definidas, o integradas por propósitos personales, para de esta suerte configurar y elevar, paulatinamente, la experiencia en conjuntos de mayor significación y, por tanto, más eficientes en la dirección de las actividades. Se impartiría buena enseñanza sólo cuando los alumnos, bajo una dirección conveniente, pudiesen moverse de acuerdo con intenciones que vinculen sus impulsos y deseos a propósitos definidos, ideales y valores. A su juicio, la cultura no podía obtenerse por imposición, como resultado de una concepción de la experiencia en términos estáticos que no tiene apoyo en la realidad. Para Dewey, mayor educación significaba mayor capacidad de pensar y decidir en nuevas y más complejas situaciones.

¹⁰ El Plan Dalton, el Sistema de Winetka, el Sistema de unidades didácticas de Morrison.

Así, pues, a la educación por instrucción oponía la enseñanza por acción porque únicamente la acción promueve la experiencia y la educación no es otra cosa que la continua reconstrucción de la experiencia. El principio de la acción rechaza el aprendizaje mecánico, formal, rutinario y tiránico, a la vez que renueva el espíritu de la escuela, que tiene la posibilidad de convertirse en una sociedad en miniatura donde la persona aprende a vivir directamente en lugar de captar lecciones con referencia a una vida abstracta.

Una apretada síntesis de la evolución histórica de la didáctica activa, demanda no perder de vista la evolución general de la escuela nueva como movimiento reformador al que aquélla pertenece.

Desde esta óptica, sabemos que las primeras escuelas surgieron en sociedades de composición simple, en las que la acción de la familia, la Iglesia, la comunidad inmediata, basaban para la formación de la persona. Dichas instituciones, y no la escuela, eran las responsables del mantenimiento de la estructura social.

A mediados del siglo pasado, el esquema comenzó a sufrir cambios, aunque es hasta principios del siglo XX que registramos, en verdad, los primeros intentos de modificación en el espíritu y la forma del trabajo escolar.

Las escuelas nuevas aparecieron después de 1880. También en esa época vieron la luz los trabajos iniciales de observación experimental del aprendizaje. En 1889, los defensores del movimiento eran ya lo suficientemente numerosos como para crear una entidad internacional.¹¹

Las ideas renovadoras se expandieron en forma de ensayos, cuando en 1914 estalló la guerra. Los efectos del gran conflicto imprimieron mayor intensidad y velocidad al proceso de transformación social. Dieron al mundo conciencia de la dependencia entre naciones y, sobre todo, del hecho de que era necesario revisar los principios de la educación a fin de que éstos, una vez reelaborados fueren difundidos con miras a la conservación de la paz.

El entusiasmo por estos postulados fue manifiesto luego de la conflagración. En 1919, se fundó en los Estados Unidos la "Progressive Education Association", al influjo de la cual se organizaría más tarde una agrupación mundial, "The New Education Fellowship".¹² En 1921, surge en Francia la Liga Internacional para la Nueva Educación. La Sociedad de Na-

¹¹ El Bureau international des écoles nouvelles.

¹² Muy destacada fue la participación de esa agrupación a través de congresos y publicaciones, hasta 1955, en que se extinguió.

ciones estableció, por su parte, una Comisión internacional de cooperación intelectual, destinada al debate de los problemas de la cultura, e intentó crear un centro de información general sobre la enseñanza en todo el mundo. En la Quinta -- Conferencia Mundial de la Escuela Nueva, reunida en Dinamarca, en 1929, se enumeraban las siguientes conquistas del movimiento: renovación de la didáctica con múltiples ensayos de enseñanza activa; mejor formulación teórica de principios y normas para estimar los resultados del trabajo escolar; expansión de la enseñanza pública; creación de importantes asociaciones de educadores; concepción general de la educación como ajuste de la personalidad frente a la vida social modificada por la industrialización; y, por último, propensión de todas las formas educativas hacia la paz.

A raíz de la Segunda Guerra Mundial, la renovación educativa ha procurado adquirir nuevo dinamismo a la luz de una realidad compleja y cambiante.

1.4.- Las bases técnicas de la didáctica activa.

Las propuestas de la didáctica activa no emergieron, desde luego, por generación espontánea. En realidad, se inspiraron en las conclusiones de estudios biológicos y psicológicos del ser humano, así como en los estudios sociales. En adelante, pues, referiremos brevemente los aportes que las tres

ciencias involucradas entregaron a la educación nueva para sentar sus bases técnicas.

Al aludir a la influencia de la Biología, señalemos que en los estudios de antropometría encontraron los renovados auténticos cimientos para el estudio metódico del educando.¹³ En realidad, las investigaciones debían introducir en el pensamiento pedagógico tres nociones decisivas para su progreso: que el proceso evolutivo podía apreciarse en datos objetivos u obtenidos por medición; que, mediante el tratamiento estadístico de esos datos, era legítimo fijar puntos de referencia, o normas por las cuales se podía evaluar diferentes aspectos evolutivos (el crecimiento, la maduración, el condicionamiento nervioso); y que, por fin, por la comparación de los valores del individuo con esas normas, debía llegar a un criterio definido para el diagnóstico adecuado.

De esa comparación, era posible obtener una clasificación sobre el desarrollo de la persona, en grupos, que a la vez permitía mejorar los procedimientos didácticos para los integrantes de un mismo grupo, así como identificar y atacar las constantes que, al menos presumiblemente, provocaban las

¹³ "Medir la cabeza, la estatura, etc., -escribía G. Sergi en 1892- no significa, por cierto, que estemos reconstruyendo la pedagogía; pero significa tomar el camino por el cual eso se hará, porque no se podrá educar bien a un alumno si no tenemos de él un conocimiento directo".

diferencias en el desarrollo, constantes relativas a la herencia, al ambiente escolar y extraescolar, a la alimentación, - entre otras.¹⁴ De este modo, la Biología transfería a la educación la inquietud sobre la necesidad de mayor coordinación entre el trabajo de las instituciones escolares y la acción de la familia, en particular, al tiempo que le inducía a tener presentes las condiciones más favorables para el desarrollo normal del ser humano, como aspiración fundamental de la escuela.

En un aspecto más amplio, afirmemos que la Biología - demostró la legitimidad del "modelo evolutivo" en la comprensión de la naturaleza humana, en el sentido de que, cualesquiera que sean nuestras convicciones filosóficas, los hechos del desarrollo no pueden dejar de considerarse, desde la formación de la célula original de la persona hasta que el organismo, en interacción con el medio, llega a realizarse plenamente. En este orden de ideas, los estudios biológicos comprobaron también que el desarrollo no resulta de una serie de hechos aislados o inconexos, sino de momentos sucesivos de un único proceso que es, pues, continuo.

La Biología puso de relieve, por otra parte, la uni -

¹⁴ Como producto de esas indagaciones, se dió paso a la higiene escolar; a la discusión de delicadas cuestiones sobre la fatiga de los alumnos; al estudio racional de las construcciones escolares, etc.

dad del proceso evolutivo. No es sólo el cuerpo el que se desarrolla. También crecen y maduran las capacidades funcionales, las de la vida vegetativa y las de la vida de relación, en que florecen las formas más elevadas de la existencia socio-cultural y la personalidad del hombre. Así, la biología debía conducir a una concepción unitaria del hombre, tesis in soslayable en la renovación de la enseñanza.

En lo que atañe a la contribución de la Psicología, recordemos que en todos los tiempos, tanto las concepciones teóricas, como las soluciones prácticas de la educación, han dependido del estudio de los hechos psicológicos. Examinense diferentes definiciones de la educación y se verá que las mismas contienen términos usuales de la psicología, como alma, espíritu, facultades, aptitudes, hábitos, intereses, adaptación, personalidad. En cuanto a las técnicas educativas, todas parten de la idea de una interferencia en las formas de sentir, pensar o actuar del educando, sea para acentuarlas o, al contrario, contenerlas o combinarlas con nuevos patrones. La intención de educar presupone la posibilidad de modificar el comportamiento del educando y la idea correlativa de que en el mismo existe una plasticidad cuyas condiciones han de conocerse para que en ellas se apoyen los procedimientos didácticos.

En concreto, digamos que el aporte de la psicología a

la educación se manifiesta en los estudios de las variaciones psicológicas a través de las edades; en las investigaciones sobre las diferencias individuales; y en los modelos teóricos tendientes a explicar el origen y organización del comportamiento humano.

Tal como se había hecho con relación al desarrollo físico, así también se procedió en la observación de las fases de la evolución psicológica. Para las variaciones de peso y estatura, u otras referentes al crecimiento, se habían definido instrumentos y procedimientos de examen, los datos de los cuales debían vincularse con edades cronológicas determinadas. En cuanto a la evolución psicológica, se debía adoptar el mismo esquema: se crearon técnicas para observar y registrar los resultados, que tenían que referirse a edades cronológicas sucesivas.

A partir de una situación estimuladora definida, se registraban respuestas comparables entre sí, de modo que los datos permitieran la caracterización de comportamientos medios o modelos más frecuentes para cada edad cronológica.

La importancia del conocimiento descriptivo de las diversas edades es evidente para la educación. Al conocer las fases propias de la evolución humana, el educador adecuará mejor a cada una de ellas los planes, los objetivos y la secuen

cia de sus esfuerzos, disciplinados por la visión de un proceso de formación continua, gradual e incesante. La comprensión de ese proceso, por cierto, lleva a una actitud de respeto - por las capacidades de la vida y del espíritu, y hace advertir el hecho de que las técnicas educativas deben tener sentido cooperativo con esos valores. En esto se funda en gran medida el sentimiento de respeto a la personalidad del educando, idea que adoptaron los propugnadores de la educación nueva.

El conocimiento de las variaciones psicológicas a través de las edades derivaría en una conclusión de gran alcance en la comprensión técnica de la acción educativa: la de que, entre los individuos de un grupo perteneciente a una misma edad evolutiva, hay grandes semejanzas o patrones de comportamiento (lenguaje, comprensión, capacidad crítica, reacciones de adaptación social), normas en las cuales el educador puede hallar puntos de referencia extremadamente útiles para detectar las posibilidades de cada grupo de educandos y las técnicas a emplear en cada uno de ellos.

Aún así, la misma psicología demostró que todos los individuos difieren entre sí. Recursos simplificados, o tests, permitieron el reconocimiento de tales diferencias en cuanto a capacidades específicas o aptitudes; niveles de comportamiento motor; niveles de madurez en relación con actividades puntuales; niveles de adaptación emocional y social, etc.

Con dichas investigaciones, la psicología señaló a la educación la necesidad de adaptar la enseñanza no sólo a las fases evolutivas de los seres humanos sino también a sus diferencias.

Al disponer de nociones más objetivas sobre la evolución psicológica y de criterios para apreciar las diferencias individuales, se hizo posible proponer un modelo explicativo del comportamiento humano, que sirvió para revelar al educador factores y circunstancias para orientar sus esfuerzos en beneficio de los educandos. Se trata de un modelo genético-funcional. Genético, porque tiene en cuenta elementos que las investigaciones sobre la herencia han descubierto para procurar entender aspectos estructurales de cada persona, como su constitución física y su temperamento; funcional, porque sólo en la interacción entre el organismo y el ambiente se podrá encontrar una explicación satisfactoria del conjunto.

La aceptación de la idea de la interacción introdujo en los estudios psicológicos una tendencia dinámica, en la medida en que en la influencia recíproca organismo-ambiente no descartaba los efectos de respuestas anteriores y debía incorporar al análisis, por tanto, variables no directamente observables.

Precisamente en esas variables -motivación, personali

dad, aprendizaje— ha encontrado la enseñanza renovadora soporte suficiente para sus propuestas.

Como los estudios biológicos y psicológicos, las investigaciones sociales han ejercido también notable influencia en la educación activa.

El conocimiento de las relaciones entre personas y grupos de personas es de la mayor importancia para comprender el proceso educativo en general. En una de sus dimensiones, la educación es, sin duda, crecimiento, en el que se revelan claramente condiciones biológicas; en otra, es adaptación, ajuste inmediato, que dichas condicionantes presuponen; pero en una tercera, se torna asimilación de los nuevos individuos a los tipos y formas de vida existentes. Desde este punto de vista, el entendimiento del proceso educativo requiere no sólo el examen de las formas y variaciones de cada individuo, sino también de las formas y variaciones de los conjuntos de personas; de esto último se encargan los estudios sociales.

Sabemos que en una realidad social cualquiera son perceptibles, ante todo, grupos humanos que ocupan, en el espacio, una posición geográfica determinada. Los miembros de esos grupos ejercen actividades en común y aseguran, por este conducto, su conservación y continuidad como entidades. La sociedad es, justamente, la organización resultante de la asimi

lación de técnicas, ideas, sentimientos y aspiraciones comunes.

Ahora bien, la interacción de los individuos como unidades funcionales de los grupos transmite su estructura, costumbres, creencias, así como los aspectos materiales que conforman su cultura, la que designa, en consecuencia, la suma total de las creaciones humanas o el resultado organizado de la experiencia de un grupo cualquiera. Es por la comunicación que la cultura existe y se perpetúa gracias a la asimilación que hacen de ella las generaciones jóvenes.

En este esquema, la asimilación cultural se verifica por la influencia homogeneizante del ambiente social, el mismo que comprende la herencia cultural, como conjunto de ideas y sentimientos que cada generación transmite a la siguiente, y la estructura social, como conjunto de instituciones que posibilitan esa transmisión y la regulan. La escuela —concebida en su más amplia acepción— es una de éstas.

Por supuesto, las instituciones educativas se organizan como proyección de la vida social y cultural de cada pueblo. Ningún sistema de enseñanza existe fuera de una organización económica, de un orden político, de una configuración religiosa. Esto significa que si, por una parte, la enseñanza se relaciona estrechamente con el individuo por los problemas que enfrenta —los de su formación, posibilidades de expan

sión de su personalidad, etc.— por otra se relaciona con los propósitos que el ser humano tenga de vivir en una sociedad determinada, en cuya estructura se inserta, para afirmarse en ella.

Tal como ocurrió con los nuevos conocimientos de biología y psicología, los resultados de las investigaciones sociales llevaron al movimiento renovador de la educación a plantear reformas en los procedimientos de enseñanza. Al percibir el valor de las relaciones humanas para producir hábitos de trabajo, actitudes, formación intelectual y moral, los renovadores propugnaron el mayor aprovechamiento de las propias situaciones de naturaleza social existentes en cada clase de enseñanza y en cada escuela, así como el mejor aprovechamiento del sentido de conjunto de la labor educativa con la comunidad próxima, a través de la familia, los grupos vecinos, las instituciones locales.

Por otra parte, estudios más vastos dieron origen a nuevos modelos explicativos de las funciones de la escuela, o más ampliamente, de las funciones sociales que las instituciones educativas pueden desempeñar. Es que el gran problema — que tales establecimientos afrontaron a partir de la industrialización y que hoy afrontan con más complejidad, ha sido el de reorganizarse para atender las rápidas variaciones de la estructura social, amenazada por graves desequilibrios.

1.5.- Hacia la didáctica crítica.

Al finalizar la II Guerra Mundial, la renovación educativa tuvo que mirar hacia aspectos nuevos o atendidos de manera poco satisfactoria: la democratización de la enseñanza, el perfeccionamiento de las instituciones mediante una ordenación más racional y mayor espíritu técnico, la necesidad de aminorar no sólo las tensiones entre grupos al interior de la sociedad sino también entre naciones.

Dos hechos conviene destacar en el período inmediatamente posterior a la gran conflagración, que buscaron proveer a las responsabilidades de la educación en la época contemporánea.

Nos referimos, por una parte, al surgimiento de la UNESCO en 1946, con el apoyo inicial de 43 países, a fin de contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad entre los pueblos e incrementar la cooperación internacional por medio de la educación, la ciencia y la cultura. No bastaba, pues, un centro de informaciones sobre la enseñanza en los países más adelantados, como lo había diseñado la Sociedad de Naciones; tampoco era suficiente una comisión internacional de cooperación en materia educativa. Había que crear un organismo dinámico, con sólidas bases, que acometiera en estudios de gran profundidad y con visión realista. Así se hizo y aun

cuando ha debido conducirse al compás de diferencias derivadas de concepciones político-ideológicas, el trabajo de la UNESCO ha sido, sin duda, valioso. Los postulados pedagógicos de "aprender a hacer", "aprender a aprender" y "aprender a ser", prueban tal aseveración; a ellos tendremos oportunidad de aludir en otro capítulo.

Por otra parte, recordamos aquí la "tecnología educativa" como corriente que se desarrolló en los Estados Unidos y que ha adquirido vigencia en América Latina años más tarde de su lanzamiento, a fines de la década de los 40.

La tecnología educativa reivindica la actividad del alumno e intenta racionalizar la enseñanza en el salón de clase. Para ella, conocer es apresar los fenómenos y registrarlos, controlando al máximo el aislamiento del sujeto. La situación escolar aloja conductas observables (hechos) y la tarea del maestro consiste en manejar los estímulos adecuados para provocarlas, reforzarlas o inhibirlas, de acuerdo con técnicas precisas.

En la medida en que ha sido valorada como modelo para atender las exigencias de la industrialización y del desarrollo científico-tecnológico, la importancia de esta corriente es obvia y nos interesa tratar sus aspectos medulares con mayor detenimiento. Por lo pronto, establezcamos que al vérsese

le más bien como una forma de evolución parcial de la didáctica que se ocupa de técnicas de transmisión, y al encontrarse algunos aspectos que la ligan estrechamente a la escuela tradicional, el espíritu renovador de la enseñanza no podía sino conducir a nuevas propuestas alternativas, como es el caso de la didáctica crítica.

Conforme hemos visto, la Escuela Nueva coloca al ser humano en el centro del quehacer educativo y produce con ello verdadera revolución pedagógica. La Escuela Nueva descubre dimensiones relevantes para la acción educativa, la actividad en particular, abandona el puro afán intelectualista y demuestra que el ambiente escolar puede atender a la personalidad.

Sin embargo, a partir de la década de los 60, la pedagogía institucional replantea la problemática sociológica del poder, de las instituciones y de los grupos, para situar a éstos últimos en el centro de su elaboración conceptual. Esta corriente tiende a que el proceso de socialización, como proceso psico-social, adquiera especial importancia en la escuela. Trabaja esencialmente con un sujeto social, sujeto al que reconoce dimensión psicológica, pero incorporada a precisas condiciones sociales de existencia.¹⁵

¹⁵ "La pedagogía institucional quiere sobrepasar situaciones escolares de "coyuntura instituída", es decir, impuesta desde el exterior, para llegar a una "coyuntura instituyente" fundada en el libre intercambio entre los individuos y dirigida hacia la "autogestión": Beatriz Fainholc, Introducción a la Sociología de la Educación, Editorial HVMANITAS, Buenos Aires, 1980, p. 165.

Desde otro ángulo, hablamos de la educación "problematizadora" de Paulo Freire, la misma que niega al hombre en sentido abstracto, desligado del mundo, y niega al mundo como realidad ausente de los hombres.¹⁶ La educación problematizadora conduce a la concientización, que significa pasar de la aprehensión de la realidad a una etapa crítica en la cual se torna un objeto conocible que motiva al hombre a adoptar una actitud. Supone la teoría y la práctica: la necesidad de reflexión y de acción sobre el mundo para transformarlo; supone la interacción de personas que se educan entre sí mediatizadas por la realidad.

Por tanto, el grupo se educa a sí mismo, y esto se logra no por medio de la lección sino a través de la cooperación en el esfuerzo común de apropiación del saber, que a la vez ubica a alumnos y maestro en calidad de observadores, participantes, informadores y conductores del grupo, sucesivamente. La idea es crear nuevas instituciones en la clase, por el cuestionamiento de las redes de relación entre maestro y alumnos.

Los cambios en este sentido, y en los que en general promueve la didáctica crítica, no cabe esperarlos de la noche a la mañana, y menos en gran escala, cuando existen sistemas

¹⁶ Para Paulo Freire, la educación moderna se ha convertido en una forma de opresión dentro de una concepción "bancaria" de depósito de valores y conocimientos.

establecidos. Creemos, sí, que el proyecto puede tener aplicación a nivel de clases en que docentes innovadores y estudiantes mayores coadyuven a instrumentar soluciones que flexibilicen el sistema educativo y construyan una nueva realidad escolar, a partir de un cambio de mentalidad y de actitudes.

Terminamos la reflexión con la siguiente cita:

"Estamos ciertos que dejar las cosas como están en nada contribuye al mejoramiento de la práctica educativa; muy por el contrario, actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso y de entusiasmo son el mejor aliado para provocar en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo".¹⁷

¹⁷ Porfirio Morán Oviedo, Reflexiones en torno a la Instrumentación Didáctica, UNAM, México, 1983, p. 31.

C A P I T U L O I I

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA DIDACTICA CRITICA

En el presente capítulo retomamos los apuntes preliminares sobre la didáctica crítica y pretendemos profundizar en el examen de sus postulados teóricos. La ejecución de la tarea torna inevitable la alusión, con fines comparativos, a los aspectos conceptuales que manejan tanto el modelo de la enseñanza tradicional, como el más reciente de la tecnología educativa.

Para sistematizar el tratamiento del tema, abordaremos cuatro puntos que a la vez que medulares desde nuestra óptica, dan cabida a múltiples elementos de la nueva concepción didáctica.

2.1.- La enseñanza-aprendizaje.

Quizá el origen de la problemática existente en la didáctica radica en la falsa interpretación de lo que es el aprendizaje y del significado de la enseñanza.¹

¹ Como consecuencia de las imágenes creadas, la didáctica no podía sino convertirse en disciplina neutra, universal, meramente instrumental.

Sentimos que el aprendizaje ha sido visto simplemente como la operación intelectual de obtener y acumular información que lleve a cambios de conducta observables en el individuo o al reforzamiento de la misma, según la intencionalidad perseguida. Enseñar — juzgamos — ha sido la operación por la cual el docente transmite esa información, acabada y legitimada, desde una posición vertical incuestionable. En definitiva, estimamos que estamos en presencia de dos factores paralelos, inconexos, independientes, cuando en realidad integran un solo proceso de carácter dinámico.

Que no es posible enseñar mientras no aprendemos durante la misma tarea, sostienen los defensores de la didáctica crítica, para abarcar en tal concepción unitaria no sólo el manejo de conocimientos adquiridos — más allá de la simple transmisión de información — sino toda conducta y experiencia, relación o quehacer.² En este contexto, Bleger explica que el problema es aprender nuevos conceptos más que enseñarlos, porque existe un proceso latente de causalidad y estructuración de las conductas que puede llevar a que los aprendizajes se manifiesten en sentido contrario al pretendido, después de mucho insistir en determinados valores.³

² El término "enseñaje" resume, en la didáctica crítica, la vinculación entre enseñanza y aprendizaje.

³ José Bleger, Temas de Psicología: Enseñanza o Aprendizaje, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, p. 2.

Al atender al aprendizaje, la estrategia está dirigida, pues, a la revisión del esquema referencial del individuo, esto es, del conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con que piensa y actúa. Claro, no es sencillo modificar las pautas de conducta forjadas a partir del núcleo familiar, a través del cual penetra toda la estructura social dominante, pero la toma de conciencia de modelos estereotipados propicia su rectificación.

En la medida en que intenta incorporar nuevos conceptos que aparecen como contrarios o amenazantes a lo vivido, la didáctica crítica mira el aprendizaje como un proceso constituido por momentos psicológicos que se suceden o alternan, desde una reacción de hostilidad al objeto de conocimiento peligroso hasta su proyección al interior del individuo y consiguiente rectificación de la estereotipia. Es este un proceso paulatino en que el aprendizaje se produce cuando hay una distancia óptima con el objeto, traducida en términos de una ansiedad idónea que permita asimilar, manejar y reestructurar la información.

Aspecto primordial de la enseñanza en la propuesta de nuestra simpatía es, como se ha hecho notar, el factor humano, "instrumento de todos los instrumentos, pues no hay ninguno que

funcione sin él".⁴ Es que en nombre de una pretendida objetividad se ha tratado de excluir las posibilidades psicológicas de la persona, la subjetividad implícita en cada individuo.

El planteamiento no margina al docente, a quien la didáctica crítica busca ubicar en su calidad de ser humano frente a otros, abandonando la imagen idealizada de quien todo lo sabe; el docente, observa Bleger, teme la ruptura del status y el caos consiguiente, por lo que es menester crear conciencia de honestidad en la valoración de lo que conoce y de aquello que ignora para abrirse a la posibilidad de aprender sin dejar de enseñar, en el entendido de que lo más importante en el conocimiento no es disponer de información acabada, sino el manejo de ella como instrumento para indagar y actuar sobre la realidad.⁵

Esto último ha conducido a que se afirme justificadamente que el pensar es el eje del aprendizaje, y que un aprendizaje logrado exige que se elimine la disociación que muestra el esquema tradicional vigente entre lo que se hace y lo que se piensa; este proceso ha de ser creador en el sentido de que al evaluar la realidad admita y tolere cierto monto de

⁴ José Bleger, Temas de Psicología: Grupos operativos en la enseñanza, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, p.57.

⁵ La resistencia a la modificación del rol docente se conecta con la oposición del medio externo.

ansiedad, una fase de confusión y posterior apertura de posibilidades. Pensar equivale a renunciar a un marco de seguridad; ansiedades y confusiones le son ineludibles y deben serlo, por ende, en el aprendizaje.

Al aludir al hacer del individuo, subrayemos que se trata de enfrentar situaciones concretas capaces de interferir, modificar y enriquecer su repertorio experimental. Nos referimos a situaciones con las que se siente comprometido por relacionarlas con una práctica pasada o presente, y que derivan en fuente dialéctica de conocimiento de acuerdo con la siguiente explicación: la percepción inicial de la problemática tiene carácter difuso porque no existe claridad respecto de los elementos que la constituyen y, entonces, el individuo apela a sus esquemas referenciales previos, a sus vivencias anteriores, como mecanismo defensivo de aferración a las estereotipias. Sin embargo, en esta primera instancia no se pierde la visión de conjunto, de modo que se empiezan a elaborar hipótesis que permiten profundizar en el problema y luego abstraer sus elementos, diferenciarlos y relacionarlos. En este proceso de análisis, que arranca de poner las partes del todo en un mismo plano, indiscriminadamente, se reconoce la presencia permanente de la síntesis, de carácter parcial todavía, que además de facilitar el esclarecimiento del objeto de conocimiento, retroalimenta el proceso de análisis. La síntesis final tiene carácter totalizador respecto de la situación

considerada, desde el punto de vista cualitativo; en efecto, aporta un nuevo conocimiento de la realidad, que a la vez debe provocar contradicciones, apertura a otras interrogantes, en un movimiento que supone crisis, retrocesos, paradójicamente positivos para el aprendizaje porque contribuyen a rectificar el esquema referencial del individuo.

En fin, es necesario contrastar continuamente los resultados del pensamiento con la realidad, en la seguridad de que entre pensar y actuar hay una vinculación muy estrecha para efectos del aprendizaje.

2.2.- Los grupos operativos.

El desarrollo de la didáctica crítica conlleva la integración y funcionamiento del denominado "grupo operativo", entendido como el conjunto de personas que se reúnen con un objetivo común, que intentan abordar en equipo.

En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender, lo que logra mientras opera. Tiene propósitos, recursos y conflictos que deben ser examinados por el propio grupo, a medida que aparecen, siempre en función de la tarea y de los objetivos propuestos.

En definitiva, lo que se persigue es rechazar la sim-

ple acumulación de conocimientos y estimular su problematización; transformar a docentes y estudiantes en coautores de resultados, olvidando el papel asignado a cada uno en el sistema educativo imperante; impulsar, ciertamente, la explicación de las dificultades que distorsionan o dificultan la enseñanza, todo en un clima de libertad.

Quienes se inclinan por la integración de grupos operativos de aprendizaje, han anotado que ellos no dicen relación con un conjunto de personas convergentes en determinado tiempo y lugar que concurren en calidad de auditorio y registran por escrito cuanto logran entender para después procurar descifrarlo, memorizarlo y vertirlo con la mayor fidelidad posible en un examen. Juzgan que no es cuestión de concentrar un número de estudiantes en un salón donde "toman" la clase y "reciben" enseñanza, de acuerdo con un diseño de mobiliario y equipo que impide la relación frontal y, por tanto, una eficiente comunicación. Creen, por el contrario, que la idea de grupo se vincula con un proceso dialéctico, con un devenir, - en términos de que "no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia".⁶

⁶ Rafael Santoyo, Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, Revista de Perfiles Educativos No. II, CISE-UNAN, México, 1981. p. 3.

En efecto, el permanente proceso de consolidación que se atribuye al grupo operativo requiere: que se comparta una finalidad —las metas del aprendizaje— que aglutine esfuerzos de reflexión sobre el objeto de conocimiento; que cada uno de los miembros del grupo tenga una función dinámica, lejana del rol rígido y estereotipado; que se forme un sentido de permanencia al grupo, capaz de facilitar el tránsito del yo al nosotros en pensamiento y actitud; que se propicie la comunicación e interacción como recursos para el intercambio y confrontación de puntos de vista en orden a estructurar criterios grupales; que se cuente con la oportunidad de participar en la detección y solución de problemas, como procedimiento necesario para el aprendizaje; que se gesté un espacio de reflexión para elaborar conclusiones y desterrar la noción de "verdad inapelable" en poder del docente; que se reconozca al grupo en su calidad de fuente de experiencia y motor de cambios en las pautas de conducta; que la persona sea considerada en cuanto tal, con toda su complejidad subjetiva.

Las sensaciones de incomodidad, intranquilidad e incluso temor se evidencian en las primeras sesiones de trabajo a manera de obstáculos para integrar al grupo; ante el planteamiento de un esquema desconocido, normalmente, los miembros del mismo optan por mostrarse parcialmente, guardando reserva en un compás de espera. Si el riesgo de perder la individualidad —en realidad el individualismo— no cede y la pers-

pectiva de cooperación en la tarea queda desatendida, serán indicios de falta de identificación con los objetivos del aprendizaje así como de una comunicación defectuosa. La integración grupal no quiere decir inexistencia de conflictos o uniformidad de mentalidades, porque la presencia de aquellos se estiman experiencias de aprendizaje que fortalecen la cohesión y madurez del grupo, del mismo modo que contribuye a enriquecerlo la heterogeneidad de los individuos con una definición homogénea de las metas a alcanzar: "la integración es percibida como un estado de ánimo en el grupo, una estructura definible donde prima un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados".⁷

Explicar el funcionamiento de los grupos operativos nos conduce a exponer algunos elementos teóricos sobre la dinámica de grupos, partiendo de tener en claro cuatro de los principales conceptos que se manejan en este campo: tarea, temática, técnica y dinámica.

La tarea alude al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta en cuya virtud se encuentra constituido, al para qué del trabajo en equipo. No es, por consiguiente,

⁷ Rafael Santoyo, op. cit., p. 4.

el encargo específico que recibe el estudiante para realizarlo fuera del salón de clase, sino la concatenación de intereses del grupo, así como "el punto de convergencia de todas las actividades y el criterio para la elección de los medios y procedimientos de funcionamiento".⁸ La tarea concebida de esta manera debe ser el líder del grupo, en el sentido de que sus miembros la deben tener presente como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos y que a la vez orienta todas las acciones, desde la selección de la metodología hasta la distribución del trabajo concreto.

La temática hace referencia al qué del trabajo grupal, es decir, constituye el contenido programático del curso; en virtud de su estrecha relación con la tarea, debe ser seleccionada, graduada y ordenada en función de ésta.

La técnica, por su parte, alude al cómo del trabajo del grupo, esto es, cómo abordar el tema en cuestión, qué medios utilizar para lograr las metas que persigue. Precisamente en función de ellas, de las finalidades establecidas de manera previa, es que conviene elegir la técnica adecuada, sin perder de vista otros aspectos de importancia: el proceso que vive el grupo y el momento por el que atraviesa; si es grande

⁸ Guillermo García, La educación como práctica social, Editorial Axis, Buenos Aires, 1975, p. 11.

o pequeño; las posibilidades reales respecto a local y tiempo, mobiliario, etc.; las características de los participantes: edad; intereses, expectativas, experiencia, predisposición.

"Las técnicas grupales son un instrumento para el profesor, una herramienta que, aunada a toda una estrategia sistemática y comprometida de acción docente, posibilitará mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al permitir la participación significativa y consciente de todos los sujetos involucrados en el proceso. Habrá que evitar que las técnicas se apliquen como recetas prefabricadas. Cada grupo, cada docente, cada situación de aprendizaje conlleva una serie de características propias, inigualables; sólo con la observación y valoración de éstas, con la conciencia del proceso y desarrollo de la dinámica grupal y con base en ella, será viable aplicar determinadas técnicas grupales dentro de estrategias fundadas y coherentes y en la perspectiva de determinados objetivos".⁹

Con estas anotaciones, señalemos que básicamente las técnicas grupales tienden a ayudar a la constitución del grupo como tal y a propiciar mayor conocimiento e integración entre sus miembros; a acelerar el rendimiento del individuo en el proceso de asimilación de contenidos; y, a facilitar el trabajo en equipo. En la primera categoría se incluyen como técnicas las siguientes: palabras clave, presentación por parejas, autorretrato, diálogo y trabajo, collage, tarjetas, fo-
verdad, riesgo; a la segunda se incorporan: encuadre, concor-

⁹ Edith Chehaybar y Kuri, Técnicas para el aprendizaje grupal, CISE-UNAM, México, 1983, p. 19.

dar y discordar, razonamiento, asesores técnicos, rejilla, debate, representantes, especialistas, banco de preguntas y respuestas; en la tercera categoría podemos citar: comunicación, reformulación, toma de decisiones por consenso, rompecabezas, colaboración contra competencia, abanico de roles. No se trata de una enumeración exhaustiva y tampoco pretendemos explicar cada una de dichas técnicas, pero a guisa de ejemplo sí vamos a describir en seguida algunas, invocando la obra de la maestra Edith Chehaybar y Kuri:¹⁰

La presentación por parejas parte de comprender la importancia de la comunicación, de que nos conozcan y de conocer a los demás. Consiste en la elección inicial de un compañero por parte de cada uno de los integrantes del grupo para que por espacio de 5 minutos la pareja se presente recíprocamente. En una segunda fase, de 15 minutos, cada pareja elige a otra, y las dos conversan sobre su experiencia de comunicación, con la advertencia de que nadie se debe presentar a sí mismo. Igual esquema guía la integración posterior de dos cuartetos para una plática de 20 minutos. En un cuarto momento, cada subgrupo nombra un representante encargado de presentar a los compañeros ante el plenario, lo que permitirá al grupo contar con una visión de conjunto.

¹⁰ Para el caso de la enseñanza del Derecho, el doctor Jorge Witker describe algunas técnicas en su obra: Metodología de la Enseñanza del Derecho, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, 1982, pp. 163-181.

En la puesta en práctica de la técnica del riesgo, se conforman equipos de 5 ó 6 personas quienes expresan sus temores ante el curso por comenzar, durante 10 minutos. Más tarde, las distintas inquietudes se registran en el pizarrón y los subgrupos regresan a trabajar para determinar cuáles de los temores anotados serían superables y cómo, y cuáles no. Luego de esta fase, de 15 minutos, se rehace el plenario en que se escucha a cada equipo y se eliminan los temores superables. Para establecer si es posible trabajar con los restantes a lo largo del curso en orden a que pierdan fuerza paulatinamente, los subgrupos se reúnen una vez más, en la confianza de que durante el plenario final el grupo asuma sus temores y tome conciencia de que de él depende superarlos.

La técnica del debate supone la lectura previa de la bibliografía sobre el tema a tratar. En este entendido, cada persona prepara para la sesión grupal las preguntas que estime importantes en torno al tema y las contesta. Ya en clase, se forman equipos de 5 a 7 participantes, cuidando conservar un número par. De inmediato, cada equipo conjunta las interrogantes y respuestas individuales y selecciona las diez que considere más importantes. Con los subgrupos pares frente a los impares, uno de aquéllos formula una de las preguntas a alguno de éstos, el que puede contestar con la ayuda de cualesquiera de los equipos de su propia clasificación. Terminada su intervención, el subgrupo de los pares está facultado

para complementar o ampliar la respuesta, la que puede ser discutida por el grupo. El proceso continúa alternativamente hasta agotar el tema y obtener conclusiones.

En la técnica de los especialistas, tres invitados exponen sus puntos de vista sobre un asunto determinado por espacio de 15 ó 20 minutos, mientras los estudiantes toman notas. Estos, después, trabajan en equipo 15 minutos para elaborar por escrito las observaciones que desearían comentar con los especialistas. Se abre entonces la sesión con este propósito y finalmente se realiza una evaluación con los mismos expositores.

La reformulación consiste en exhibir una serie de fotografías sugestivas para invitar a los integrantes del grupo a pronunciarse sobre ellas. Escuchada la primera intervención, de 3 minutos, otra persona reformula lo que el compañero expresó, en procura de detectar qué tanto éste fue atendido. Si el grupo estima que algunos puntos no se reformularon, completará los vacíos. En otra instancia, se forman equipos de 6 a 8 personas, los que dispondrán de una serie de 7 a 10 fotografías. Nombrados un coordinador y un cronometrista por subgrupo, cada miembro escoge una fotografía y luego de un minuto de reflexión, habla sobre ella. Una vez que el expositor termina, alguien reformula lo que escuchó. Quien interviene primero dirá si juzga que se le comprendió. Los demás

miembros del equipo pueden complementar la reformulación hasta satisfacer a aquél. Se trata, pues, de analizar tanto la capacidad de expresarse como la capacidad para escuchar de los integrantes del grupo.

En el entendido de que rol es "el papel que desempeñan los integrantes de un grupo dentro del mismo, pero que depende del interjuego dinámico del grupo y no de las características aisladas de cada individuo"¹¹, para la técnica de abanico de roles los participantes toman asiento frente al pizarrón, en semicírculo, y luego de unos minutos de reflexión escriben los papeles que podrían asumir a lo largo de su vida. Transcurrida esta etapa, de 10 minutos, en una siguiente de igual duración, subrayan los roles que asumirían con gusto, y en un tercer momento hacen lo mismo respecto de los que no les agradaría desempeñar. Al finalizar, se constituyen subgrupos para analizar ¿por qué existen roles que nos molestan y que nos complacen?, ¿cuáles son los más aceptados y cuáles los más rechazados?, ¿qué relación guarda lo anterior con los roles imperantes en la sociedad?, etc. El plenario servirá para conocer las respuestas de los equipos, despejar inquietudes y esclarecer conceptos. La técnica persigue tomar conciencia de lo que para cada individuo resulta atrayente o re-

¹¹ Edith Chehaybar y Kuri, op. cit., p. 119.

pulsivo en cuanto a los roles que se viven, y busca preparar a los miembros del grupo en los diferentes roles que son necesarios, respetando el punto de vista de los demás.

Las que hemos consignado, hay que reiterar que sin carácter exhaustivo, se denominan comunmente técnicas de dinámica de grupo, y esto nos conduce a la consideración de que la dinámica de los grupos se refiere a cuanto ocurre en el interior de ellos a lo largo del interactuar de sus miembros, como producto de la influencia de factores individuales, ambientales, instrumentales, institucionales y sociales.

Al adentrarse en la materia, los expertos distinguen dos niveles de realidad dentro de la vida grupal: el nivel de lo manifiesto y el de lo latente, para subrayar que éste se constituye por los elementos que si bien están presentes, no se evidencian en un momento determinado, pese a lo cual condicionan y orientan las conductas manifiestas; el nivel de lo manifiesto se compone por todo aquello que se puede percibir directa e inmediatamente con los sentidos. Cuando alguien interviene en el grupo, las interrogantes sobre por qué hace uso de la palabra en ese instante, con qué intención, a qué motivaciones responde, qué estructura refleja en su personalidad, encajarían en el nivel de lo latente; establecer quién habla, a quién se dirige, qué dice, con qué claridad, quién lo escucha, serían parte de lo manifiesto.

Ahora bien, detectar el nivel de lo latente interesa porque el aprendizaje grupal conlleva entender qué tipo de grupo es, cuáles son las etapas por las que atraviesa, qué clase de interacciones se dan en su interior, etc., rebasando, pues, el criterio de que la realidad del grupo está compuesta exclusivamente por aquello observable de manera directa.

En este marco, otra distinción fundamental que destaca es la relacionada con la tarea, en la que se aprecia una explícita y una de carácter implícito. El concepto de tarea que se asentó en páginas anteriores, responde en realidad al primer enfoque, porque alude al objetivo manifiesto del aprendizaje grupal; sin embargo, para que el grupo realice efectivamente esa tarea es necesario que se llegue a constituir como tal y que supere todos los obstáculos que dificulten o desvíen sus esfuerzos, lo que representa la tarea implícita.

El miedo a perder las estructuras existentes —ansiedad depresiva— y el carácter amenazante de la nueva situación —ansiedad paranoide— configuran las bases de la resistencia al cambio y muestran la actitud de oposición a la tarea propuesta; asimismo, los enfrentamientos ideológicos y de temperamento tienden a llevar al grupo a un estado de dilema estéril en relación con la tarea, como otro mecanismo de defensa ante la situación de cambio. Convertir a un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo es la tarea implícita

en el aprendizaje operativo.

En la interconexión de las perspectivas registradas, cabe puntualizar que para realizar una tarea el grupo atraviesa, en general, por tres momentos: un primero, en que rehuye la tarea y busca pretextos para no enfrentarse a ella; un segundo, en que comienza a organizarse para analizar los temas propuestos, rechazar las actividades sugeridas, etc.; y un tercero en que, en pleno funcionamiento, integra sus experiencias para lograr una síntesis de la tarea.

Un examen más pormenorizado de la evolución del grupo frente a la tarea muestra la importancia de la sesión inicial en la que toca al docente delimitar en forma clara las características, de fondo y de forma, del trabajo grupal. Debe explicar los objetivos, la metodología a seguir, los contenidos, las estrategias de evaluación, los horarios, las responsabilidades de los participantes. Todo este "encuadre" se analiza, se discute, se modifica de común acuerdo y una vez aceptado, representa una especie de contrato que las partes se obligan a cumplir. La reunión preliminar sirve, así, para que los miembros del grupo obtengan la información necesaria sobre el curso y queden fijadas las reglas de juego. Su trascendencia es perceptible también desde el instante en que plantea un cambio en la concepción del aprendizaje, cambio que propicia temores que deben ser explicitados y elaborados en el mismo gru

po. Por otra parte, el "encuadre" permite ya al docente de tectar las inquietudes y aspiraciones de los participantes, así como reflexionar acerca de los eventuales alcances y limitaciones del grupo, de sí mismo y del programa de trabajo.

Al enfrentar formalmente la tarea, aquel momento de resistencia a abordarla es el característico de la reacción grupal:

"Se le ha planteado -al grupo- una metodología diferente, en la que el profesor asume más bien el papel de coordinador, y en la que la responsabilidad por el logro de los objetivos recae más fuertemente en los alumnos mismos. Esto les plantea un cambio, y como todo cambio, esta nueva metodología puede resultar amenazante por dos razones. Por un lado, implica perder status, una posición a la que ya estaban acostumbrados, a la que se habían acomodado. En un grupo de clase tradicional, el alumno ya ha aprendido cómo comportarse, qué hacer, cómo tratar al profesor, cómo obtener el máximo de beneficios con el mínimo de esfuerzos. En una situación nueva, el alumno no sabe cómo actuar, cómo comportarse, por lo menos en un primer momento; ha perdido su lugar, no sabe dónde acomodarse. Todo esto provoca un miedo a la pérdida. Por otro lado, lo nuevo de la situación es también amenazante, en cuanto viene a atacar los intereses personales de los alumnos. Para pasar el curso, no serán suficientes las actitudes y conductas anteriores; si no aprende a trabajar de modo coherente con la nueva tarea, corre el riesgo de no salir adelante".¹²

¹² Carlos Zarzar Charur, La dinámica de grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo, Revista Perfiles Educativos No. 9, CISE-UNAM, México, 1980, p. 20.

Entre las estrategias defensivas del grupo figurarán, entonces: el intento de convencer al profesor de que así no es posible trabajar, de que la metodología tradicional es mejor, de que sólo se conseguirá perder el tiempo; el ataque directo a los planteamientos del profesor o a su persona; acciones acomodaticias con las nuevas exigencias, que no significan compromiso real con la tarea.

"Para pasar de esta situación... a otra en que el grupo trabaje realmente en función de la consecución óptima de la tarea planteada, utilizando al máximo todos los recursos materiales y humanos disponibles, es necesario que el grupo se dé cuenta de las actitudes que ha tomado hasta el momento, de por qué las ha tomado; es necesario que elabore sus actitudes de resistencia y las supere. Es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo".¹³

La aspiración es que con este alto, que es parte del proceso, el grupo alcance mayor comprensión y aceptación de los compromisos adquiridos; se empiecen a dejar de lado actitudes individualistas y comience el grupo a tomar sobre sí la responsabilidad de organizarse.

Al verificarse las nuevas conductas, el grupo ensaya soluciones a sus problemas, primero de manera parcial y des-

¹³ Ibidem, p. 22.

pués integran cada vez más los elementos del proceso; manifiesta creatividad y busca mejorar los procedimientos de trabajo; la función de detectar e interpretar los contenidos latentes, antes a cargo del docente, se transfiere paulatinamente al grupo; el profesor se coloca más en una posición de coordinador-asesor.

Cuando se ha logrado el sentido de pertenencia de los integrantes, cuando se han adaptado al trabajo en equipo y conocen sus posibilidades y limitaciones, el grupo busca proyectar socialmente sus experiencias, en una prolongación de la tarja original destinada a superar la sensación de pérdida al advertir los participantes la cercanía de la separación.

La anotación final respecto del proceso evolutivo del grupo es que las ansiedades, estereotipias, conductas defensivas no desaparecen por completo una vez alcanzada la fase de mayor integración y productividad; de hecho existirán nuevos temores, sólo que el grupo estará cada vez mejor capacitado para manejarlos.

El funcionamiento del grupo operativo involucra desde luego al docente, como se ha visto, y atenta la importancia histórica del vínculo profesor-estudiante, así como el papel primordial que le asigna la didáctica crítica en la nueva concepción del aprendizaje, pasamos ahora a analizar la cuestión por separado.

2.3.- La función del docente.

"Es a través del profesor que toma cuerpo y se concreta la acción escolar, de modo que en última instancia el docente es elemento facilitador o retardatario del aprendizaje".¹⁴ El repaso de sus diferentes funciones en el sistema imperante ha llevado a los promotores de la didáctica crítica a concluir en la necesidad de una transformación en el enfoque y desarrollo de sus responsabilidades.

Respecto de los planes de estudio, el criterio es que al no tener cabida en la elaboración de los mismos y desconocerlos en detalle, por regla general, el docente ni ubica ni relaciona adecuadamente la materia que imparte con el esquema global de la carrera. Los programas, igualmente, los recibe ya confeccionados por otras instancias académicas, de suerte que su compromiso es simplemente ejecutarlos.

La didáctica crítica postula no sólo la necesidad de que el docente conozca y examine los planes de estudio, sino que promueve su participación activa en el diseño de ellos, atenta su calidad de parte en el proceso educativo. Por otro costado, rechaza de manera definitiva que el profesor resulte un reproductor de programas prefabricados y juzga que

¹⁴ Porfirio Morán Oviado, op. cit., p. 12.

éstos son herramientas básicas de carácter indicativo, flexible y dinámico, cuya elaboración compete al docente, quien procederá a partir de la interpretación de los lineamientos generales que se le brinden.

Adicionalmente, la instrumentación pedagógica, tanto en el caso de la didáctica tradicional como de la tecnología educativa, ofrece un cuadro poco estimulante. En lo que toca a los objetivos del aprendizaje, o le vienen dados al docente de manera ambigua y difusa en los planes y programas de estudio, de modo que no los tiene suficientes claros, o son tan específicos que el docente pierde de vista la necesidad de plantear aprendizajes significativos y cae en la atomización del conocimiento y la realidad. Para la didáctica crítica, en cambio, el profesor debe intervenir directamente en la formulación de los objetivos, los que considerará como puntos de arribo en el esfuerzo grupal, claros pero generales, significativos y retroalimentadores.

Los contenidos, por su parte, al estimarse como algo estático, acabado, legitimado, que exige memorización y retención —en el sistema tradicional— o pasa a segundo plano frente a la importancia de imprimir conductas —en la tecnología educativa—, someten al docente a una actitud de acatamiento pasivo, sin posibilidades mayores de cuestionarlos. Desde la perspectiva de la didáctica crítica, "no se trata sólo de

preguntarse qué contenido es el pertinente a las necesidades de cada situación educativa, sino de preguntarse a quién corresponde seleccionarlo y estructurarlo y si la tarea del profesor sólo debe concretarse a cubrir el requisito de programarlo o bien si le compete participar en su análisis y determinación"¹⁵; en otras palabras, es necesario someter a los contenidos de los programas de estudio a revisión constante porque la realidad y el conocimiento cambian continuamente, así como rescatar el papel protagónico del docente en esta labor de selección y replanteamiento permanente.

Respecto de la metodología, en la didáctica tradicional el profesor se limita en términos generales al uso de la exposición; es el predominio de la cátedra magistral, de la clásica lección, de la voz del maestro como principal instrumento de la enseñanza, en detrimento del razonamiento y la acción. Los recursos empleados son escasos: notas, textos, pizarrón, pero las más de las veces sin criterios de selección frente a cada situación de aprendizaje. En la tecnología educativa, "el profesor dispone de eventos, si es posible muy específicos, para lograr la conducta deseada y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la sofisticada tecnología pretende llegar a

¹⁵ Ibidem, p. 36.

prescindir de él";¹⁶ con el propósito de evitar la improvisación, se examinan y organizan las técnicas y recursos anticipadamente, de modo que el docente privilegia la planeación en perjuicio de las condiciones cambiantes del proceso de aprendizaje; el salón de clase es un auténtico laboratorio, un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se transforman en facturas de eficiencia.

La didáctica crítica, ciertamente, tiene una visión distinta: que el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, o el "ingeniero conductual", y al romper el vínculo de dependencia con los estudiantes, opere como promotor de aprendizajes a través de una relación de cooperación:

"Lo anterior no implica desplazamiento o sustitución del profesor como tal; por el contrario, en esta nueva relación la responsabilidad del profesor y del alumno es extraordinariamente mayor, pues les exige, entre otras cosas: investigación permanente, momentos de análisis y síntesis, de reflexión y de discusión, conocimiento del plan y programa de estudios en donde realizan su práctica y mayor conocimiento de la misma práctica profesional".¹⁷

¹⁶ G. Vainstein, Seminario sobre el discurso teórico de la tecnología educativa, UAM-Azcapotzalco, México, 1980.

¹⁷ Porfirio Morán Oviedo, op. cit., p. 39.

Otro aspecto a cotejar es el de la evaluación. En el sistema tradicional, el docente ha considerado que el punto culminante de su papel de transmitir conocimiento es la comprobación de resultados mediante exámenes y consiguiente asignación de calificaciones. En la tecnología educativa, de manera similar, al profesor le interesa "medir" las conductas explicitadas en los objetivos del aprendizaje, y entonces hace uso indiscriminado de pruebas objetivas, con una tendencia a perfeccionar técnicamente los instrumentos de evaluación y a aplicar el tratamiento estadístico a los datos arrojados por los mencionados instrumentos.

Para la didáctica crítica, en cambio, la evaluación constituye una empresa mucho más amplia y compleja que la de someter a los alumnos a exámenes y mediciones. Docente y estudiantes participan en la reflexión sobre el proceso individual y grupal de aprendizaje, las condiciones internas y externas que lo posibilitaron u obstaculizaron, las situaciones vividas al abordar la tarea, elementos todos que suponen para el docente asumir, junto con el alumno, los roles de sujeto y objeto de la evaluación, así como comprender la naturaleza del aprendizaje —proceso dialéctico— y aceptar al estudiante como ser humano complejo.

El concepto de docencia alude a situaciones educativas en las que tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendiza-

je; en las que ocurre un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad; en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada para la consecución de los resultados buscados. Ya sea que hablemos de educación o de docencia, hay una referencia implícita al aprendizaje como su objetivo o propósito; la actividad docente tiene sentido sólo en la medida en que procura que el aprendizaje se produzca, y no cualquier aprendizaje, sino aquellos considerados individual y socialmente significativos.

Este último concepto aparece contrapuesto al aprendizaje mecánico o por repetición, e invoca el ámbito personal del individuo así como la esfera sociocultural en la que vive. Los aprendizajes pueden resultar significativos en cuanto correspondan al sentido y valor que socialmente reciben, pero también pueden merecer ese calificativo si responden a necesidades y exigencias concretas de la propia realidad social, de modo que incluso generen valoraciones distintas en relación con los patrones culturales predominantes.

Al insistir en el punto que tocamos, señalemos que los postulados pedagógicos de la UNESCO recogen la interpretación que la didáctica crítica maneja sobre los aprendizajes significativos. El "aprender a hacer" —primer postulado— aparece como reacción frente a la educación enciclopedista que preten

día agotar todo el saber existente. El "aprender a aprender" —segundo postulado— surge, en cambio, contra los excesos del pragmatismo educativo, y como respuesta a la actual explosión del conocimiento y la pronta caducidad tanto de la información como de las destrezas adquiridas. El "aprender a ser" —tercer postulado— dice relación con la creciente toma de conciencia sobre las expectativas de una vida más humana en una sociedad más justa.

Desde la perspectiva del quehacer profesional, o con miras a él, podríamos vincular la idea del aprendizaje significativo con el "aprender a hacer" en los siguientes términos: a) conocimientos: los relativos a la problemática del ejercicio de la profesión, su especificidad y relaciones con otras profesiones, así como al manejo de la información requerida para el desempeño profesional; b) habilidades: para el planteamiento adecuado de los problemas específicos de la profesión, análisis de situaciones problemáticas en el ejercicio profesional y alternativas de solución, toma de decisiones y capacidad para asumir las responsabilidades de tales decisiones, juicio crítico del desempeño profesional; c) destrezas: para la utilización eficiente del instrumental, equipo y materiales propios del ejercicio profesional.

Los aprendizajes significativos dentro del segundo postulado atenderían, por una parte, a crear una conciencia

de cambio: del progreso y evolución acelerada de la ciencia, la técnica y el saber; de la caducidad de los conocimientos y habilidades adquiridos en la vida escolar. Por otro costado, tenderían a fomentar una educación permanente.

Dentro de la perspectiva del "aprender a ser", se trataría de estimular el desarrollo de las capacidades y valores humanos, así como la participación crítica en las transformaciones sociales a través del conocimiento de la problemática del país, su interpretación, análisis y posibilidades de solución.

Ahora bien, propiciar aprendizajes significativos como objetivo fundamental de la docencia entraña, en su dimensión de interacción entre personas, no solamente percatarse de los intereses y expectativas del grupo sino también respetar su proyecto, es decir, "no mutilar, no restringir o no atropellar ese universo del estudiante en razón de lo que "debe hacerse", o en nombre de los currículos o de los programas preestablecidos".¹⁸ En realidad el docente abandona el papel de líder y se transforma en coordinador, dentro de una noción de interdependencia en que todos aprenden y todos enseñan.

Si sabemos que la educación en la sociedad actual es

¹⁸ Ibidem, p. 37.

un factor de transmisión y conservación de ideologías, dicha transmisión opera tal vez en especial mediante el vínculo entre educadores y educandos; éstos aprenden, sobre todo, a depender de, a no pensar, no preguntar, no decidir. La dependencia es una de las modalidades vinculares entre los hombres y como tal, necesaria en ciertas etapas de la vida y en ciertas circunstancias; al transferir la observación a nuestro campo de interés, reconocemos que, en principio, el vínculo pedagógico es de dependencia, pues quien no sabe depende de quien sabe, pero postulamos un proceso destinado a superar esa relación vertical en pro de un vínculo de interdependencia. Entendemos, por cierto, que "el carácter dependiente del vínculo en la relación pedagógica no está dado porque los docentes sean personas autoritarias y dominadoras, sino que está consagrado y condicionado como tal por el conjunto de la estructura económica, social y política" que institucionalmente se refleja en una estructura rígida, con una sucesión de jerarquías superpuestas.¹⁹

Habíamos consignado en este trabajo que los estereotipos son recursos defensivos del alumno para conseguir seguridad ante situaciones amenazantes, nuevas. Si analizamos el caso del docente, juzgamos que también él aplica conductas de

¹⁹ Guillermo García, op. cit., p. 6.

terminadas que se repiten cíclicamente aun cuando no satisfagan ninguna necesidad específica de la tarea; esto es, para evitar el riesgo que conlleva afrontar y resolver situaciones no previstas, opta por una relación en que simplemente tiene que ser escuchado y sus expresiones acatadas.

Como para el alumno, para el docente romper los estereotipos no se antoja fácil, y la explicación de lo laborioso del asunto se encontraría en la sola mención de algunos de los temores que el profesor puede encontrar al modificar el enfoque de su trabajo:

"1. Ante lo inestructurado de la clase, surge el peligro de que los alumnos me sorprendan en alguna carencia de saber, pues se supone que debo poseerlo en su totalidad y, si no, tratar de encubrir con astucia los huecos; 2.- si no se "da clase" en el sentido tradicional, si se "pierde el tiempo", la institución (los colegas y superiores) pueden amenazarme y acusarme de no cumplir con mis obligaciones; 3. la posibilidad de que los alumnos, a través de su libre discusión y elaboración, lleguen a conclusiones equivocadas, científicamente incorrectas o ideológicamente indeseables".²⁰

Al respecto, insistimos en que la mejor "defensa" es la valoración de lo que se sabe y lo que se desconoce, porque admitir esta distinción implica la adopción de actitudes ade-

²⁰ Ibidem, p. 8.

cuadas en la relación interpersonal, la indagación y el aprendizaje, así como la ubicación del docente en la dimensión de ser humano frente a otros seres humanos. Por otra parte, el aprendizaje involucra también el tipo de vínculo educador-educando, de modo que el carácter que tenga ese vínculo condiciona el carácter del aprendizaje; desde este punto de vista, en caso de que el estudiante esté errado, el diálogo franco y abierto le permitirá percatarse de ello en una relación cooperativa y no ya de dependencia.

La concepción del conocimiento como algo acabado, legitimado, sin posibilidad de cuestionamiento, que se transmite de quien lo tiene —docente— a quien depende de él en la medida en que no lo tiene —alumno— es uno de los pilares del sistema educativo vigente. La didáctica crítica tiende, como alternativa, no a reinventar el saber científico —cosa absurda— sino a asignarle la función de materia prima de una producción en la cual participan educador y educando sin hegemonías. Esto no significa que el docente debe ser un estudiante más, pues la renuncia a su rol específico devendría en una actitud de trasnochado anarquismo; postulamos, en realidad, su enriquecimiento como director de una enseñanza organizada operativamente, en la que le corresponde co-trabajar con el grupo.

Al instar a los alumnos a modificar su propio rol, pa

ra romper el ya mencionado vínculo dependiente, toca al docente observar la dinámica de conducta y de acción grupal frente a la tarea para señalar en los momentos oportunos los logros, avances, desvíos o contradicciones. Ya aludimos a este aspecto, pero ahora lo reiteramos para subrayar que no se trata de una orientación de carácter paternalista apuntalada por amabilidades y sugerencias, sino de indicar al grupo sus omisiones, errores conceptuales, modalidades de actividad -apatía, camarillas-, en orden a clarificar ideas y procedimientos para facilitar la tarea.

Anotemos, finalmente, que la docencia se plantea como una actividad compleja en que intervienen diversidad de elementos. Además de los rasgos propios de estudiantes y profesores -biológicos, psicológicos, sociales y culturales-, existen factores contextuales -características de la sociedad, del sistema educativo, de la institución- que amplían o restringen las posibilidades del ejercicio docente; a efectos de evaluar la dimensión de su trabajo, el profesor debe conocer, analizar y manejar las variables que concurren en la situación educativa.

2.4.- La comunicación educativa. Su importancia en el esquema de la didáctica crítica.

Cuando hablamos de comunicación quizá de inmediato vie

nen a la mente los medios de difusión colectiva, mientras cuando mencionamos a la educación, la imagen que suscita nos remite a la enseñanza, sea primaria, secundaria o universitaria. Nadie entremezcla, pues, ambos campos, en circunstancias en que la enseñanza y el aprendizaje se verifican a través de un permanente proceso de creación, emisión, circulación y percepción de mensajes.

Desde un enfoque amplio, establezcamos que a diario podemos constatar un fenómeno en que participamos todos los seres humanos: nos comunicamos, lo que significa vivir un proceso dinámico consubstancial a la realidad que se nos presenta y compartir la existencia en un espacio y tiempo comunes en una sociedad que genera códigos, signos y valores.

Sí, por su propio contexto, la comunicación no es inocente, carente de propósitos. Nos comunicamos siempre con una intención y esto nos conduce a distinguir diversas tendencias: el discurso publicitario, que tiende a convertirnos en consumidores; el discurso propagandístico, que pretende conseguir adeptos a una ideología; el discurso literario, el científico...o el educativo, que busca reforzar, adaptar o modificar conductas.

Insistamos: la educación se realiza a través de la comunicación, y esto ocurre en los procesos de educación formal,

no formal o informal, que distinguimos en seguida. El primero dice relación con el aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clase, dentro de un sistema jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria a la universidad. El segundo alude a la actividad organizada fuera del marco de trabajo establecido de la escuela formal y del sistema de universidad, que se dirige a comunicar ideas específicas, conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que responden a una necesidad predeterminada; la educación no formal está más orientada a ayudar al individuo a resolver los problemas que a incorporar un plan de estudios específico y puede tener lugar en el trabajo, con las familias en la casa, en la discusión de grupos debajo de un árbol, en centros comunitarios, iglesias, templos o clínicas; no necesita estar vinculada al sistema formal escolar, pero puede estar ampliamente auspiciada por agencias gubernamentales y no gubernamentales, privadas y públicas. La educación informal, por fin, comprende:

"un proceso a lo largo de la vida, por el cual cada individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimientos tomados de la experiencia diaria, la influencia de la educación y los recursos de su ambiente, de la familia y de sus vecinos, del trabajo, del juego, del mercado, de la biblioteca y de los medios masivos de comunicación".²¹

²¹ Henry Ingle, Medios de Comunicación y tecnología: Una mirada a su papel en los programas de educación no formal, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1977, pp. 9-10.

Ahora bien, antes de pasar a examinar los diferentes procesos de comunicación -interpersonal, intermedio o colectivo- que canalizan la educación en cualesquiera de sus modalidades, conviene puntualizar que en el fenómeno de la educación es posible reconocer ocho elementos fundamentales, cuya breve revisión juzgamos importante. Emisor, códigos, mensaje, medios y recursos, referente, marco de referencia, perceptor y formación social son aquellos elementos, entendidos bajo el denominado "principio de totalidad", esto es, interrelacionados, interactuantes.

Emisor es el individuo que genera un mensaje -emisor real- o que transmite lo que otros piensan -vocero-, en un proceso en que la autoevaluación del propio emisor y la manera en que éste valbra a sus perceptores es primordial por la incidencia de ambos aspectos en la forma del mensaje. Si consideramos a alguien inferior a nosotros, el tipo de mensaje que le enviemos será distinto del que elaboraríamos si la persona en cuestión fuera evaluada como superior.

Los códigos son conjuntos de obligaciones dictadas socialmente que permiten ciertas formas de comunicación en grupos y entre grupos. En realidad las obligaciones aluden a la elaboración y combinación de signos de una manera determinada, así como a la interpretación de esos signos en cierto sentido.

El mensaje es la información que transmite el emisor al perceptor, a partir de códigos conocidos por ambos. Interesa no sólo el contenido de la información sino también la manera en que es presentada, es decir, la estructura formal del mensaje, que incide en su fondo y se define de acuerdo con la intencionalidad del emisor sobre la base de los conceptos de evaluación y autoevaluación.

Los medios son aquellos instrumentos a través de los cuales se hace llegar el mensaje al perceptor, lo que no ocurre sin una cierta cantidad y calidad de recursos.

El mensaje del emisor puede ser más o menos leal, puede distorsionar o no aquello que presenta, pero en todo caso es una versión de algo. Esta es la función referente del mensaje.

Por otra parte, la comprensión de la información que presenta el mensaje respecto de algo implica para el emisor una previa comprensión y valoración de la realidad; desde este punto de vista se afirma que el mensaje es referencial sólo si aparece inserto en un marco de referencia.

Los perceptores son los destinatarios del mensaje, insertos en una determinada formación social a partir de la cual se autoevalúan y evalúan al emisor. Precisamente por esta capacidad de crítica y autocrítica, los perceptores no pueden

ser considerados como una masa homogénea destinada simplemente a asimilar mensajes; están facultados para analizarlos, de secharlos total o parcialmente, e incluso para generar nuevos mensajes.

Ahora sí, retomemos el asunto principal y reiteremos que la educación, en cualesquiera de sus modalidades —formal, no formal e informal— se realiza siempre a través de procesos de comunicación, de carácter interpersonal, intermedio o colectivo.

"La comunicación interpersonal es aquella en que los participantes —emisor y receptor— se relacionan cara a cara, en un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y perceptores. El intercambio de mensajes, por lo tanto, es más completo, ya que a la palabra se suman gestos, miradas, entonación de la voz e incluso silencios... La comunicación intermedia caracteriza la relación que se da en el seno de grupos cuyos miembros comparten una cierta finalidad. En ella, los integrantes pueden entrar en relación interpersonal cuando lo consideran necesario. Son condiciones para que se dé esta comunicación: la proximidad espacial, la similitud de tareas e intereses, la circulación de mensajes que resultan importantes para la mayoría de los miembros del grupo... La comunicación colectiva es la que corresponde a la transmisión de los mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad. La emisión unidireccional de mensajes, por las concretas condiciones técnicas, hace imposible la respuesta del receptor al emisor".²²

²² Ana Meléndez Crespo, La educación y la comunicación en México, Colección Pedagógica Universitaria, México, p. 10.

En la educación formal es posible detectar la presencia de procesos de comunicación interpersonal e intermedia, mientras en las modalidades informal y no formal es factible identificar los tres procesos de comunicación que hemos referido. Evidentemente, en la relación familiar se dan vínculos interpersonales de comunicación, como interpersonales e intermedios son en los contactos grupales del individuo, en cuya formación, a través de los medios de difusión, aparecen procesos colectivos. Igualmente, en la labor de alfabetización, por ejemplo, hay comunicación interpersonal en la relación instructor-estudiante, intermedia en la que guardan la institución y los perceptores por conducto de los medios destinados exclusivamente a la comunidad por alfabetizar, así como colectiva en los propios nexos institución-perceptores mediante el empleo de medios de comunicación masiva para transmitir mensajes abiertos. De inmediato pasamos a ocuparnos de la educación formal y los procesos interpersonal e intermedio de comunicación, tema de nuestro especial interés.

El vínculo docente-alumno es uno de los más significativos del sistema escolar y creemos que la comunicación interpersonal es la que identifica, en la práctica, dicha relación. Compartimos, dentro de esta perspectiva, las precisiones de que muy frecuentemente el maestro asume de manera natural la función de emisor vocero de la institución, en tanto determina los contenidos de los mensajes que el profesor debe trans-

mitir al estudiante, en una concepción vertical que se complementa con la evaluación del alumno como receptor terminal de la información. Claro, la relación docente-estudiante no está determinada sólo por la función que él realiza como emisor y por los mensajes que emite, sino además por la transmisión verbalista de datos, así como por el descuido del marco de referencia y referente en calidad de factores interrelacionados de la comunicación. Aquí, una cita importante: "Esta forma de actuar de los maestros no es intencional, ni planificada, ni reflexiva; simplemente es un reflejo de la estructura social en la que están inmersos".²³

En concordancia con nuestro postulado de la didáctica crítica, en esta parte del trabajo asentamos que la comunicación intermedia es uno de los pilares de la propuesta, pues sus cualidades se ajustan a las repetidas reflexiones sobre la necesidad de integrar un grupo operativo, un conjunto de personas que interactúen en el salón de clase en función de una tarea común que lleven a cabo mediante múltiples canales y en la que el conocimiento no sea más algo estático, acabado, fragmentado, distante de la realidad, intrascendente para el grupo. Desde luego, reconocemos la importancia de la comunicación interpersonal en la medida en que durante el proceso

²³ Ibidem, p. 13.

dialéctico de enseñanza-aprendizaje los integrantes del grupo (docente y alumnos) dialogan "cara a cara"; pero al hablar de diálogo nos referimos a la posibilidad de que las partes se conviertan alternativamente en emisores y perceptores para romper la estructura vertical de la comunicación educativa vigente.

Nos inclinamos, en definitiva, por una comunicación participativa, a partir de la evaluación del perceptor (alumno) como un ser humano con iguales posibilidades que el emisor (docente) para un trabajo creativo; la autoevaluación deberá ser correlativa y los roles flexibles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es desde la óptica trazada, tendiente a revalorizar el conocimiento y enriquecer la comprensión de la realidad, que entendemos la comunicación educativa como "una práctica que permite crear y compartir saber, propósitos comunes y orientar acciones".²⁴

²⁴ Fausto Ramos, La comunicación educativa y la política de comunicación de la institución universitaria. Supuestos básicos, Perfiles Educativos No. 3, CISE-UNAM, México, 1983, p. 34.

CAPITULO III

LA DIDACTICA CRITICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Vamos, en nuestro trabajo, de lo general a lo particular. Planteamos en el capítulo anterior las bases conceptuales de la didáctica crítica. Por sus características, ha quedado en claro que es un proyecto aplicable a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora intentamos incursionar en el Derecho como área de interés específico. Anotaremos algunas ideas sobre las relaciones educación-derecho-sociedad, con la aspiración de que sirvan para explicar por qué la enseñanza de lo jurídico ha estado ajustada al esquema tradicional; en el siguiente punto, como producto de la toma de conciencia que ha operado en las Facultades y Escuelas de Derecho de la región sobre la conveniencia de recurrir a un nuevo enfoque, examinaremos las iniciativas tendientes a impulsar la enseñanza activa, que permita al estudiante asumir un papel protagónico en el aprendizaje; finalmente, trataremos de profundizar en las valiosas sugerencias de juristas y docentes latinoamericanos, a partir de la óptica de la didáctica crítica.

3.1.- Educación-derecho y sociedad.

En un documento de la Pontificia Universidad Católica

de Chile figura como primer objetivo de la Facultad y de los estudios de Derecho el "preparar a los alumnos.....para obtener el título y ejercer dignamente la profesión de abogado en cualesquiera de los campos que ella ofrece".¹ Este es el objetivo que con carácter casi exclusivo han perseguido las universidades latinoamericanas, no sólo en lo que respecta a la carrera de Derecho. El ejercicio de la profesión como meta - última de los estudios superiores tiene, ciertamente, mayor significado que el que podríamos detectar a primera vista.

En este sentido, entendemos por profesión el conjunto de roles en los que las personas denominadas "profesionales", "tituladas" o "expertas", desempeñan ciertas funciones valoradas por la sociedad, en la misma que encontramos el origen de la demanda de aptitudes, destrezas y valores que, como en el caso del Derecho, se transmiten de generación en generación. En definitiva, es la sociedad la que ha dictado las peculiaridades de la profesión de abogado y creado una imagen de sus cultores en el resto de la comunidad, con evidente incidencia no sólo en la regulación de las actividades a ejercer, sino también en la formación del hombre de derecho.

Históricamente, los primeros jurisperitos laicos

¹ Plan de estudios vigente a la fecha de realización de este trabajo.

transmitieron empíricamente sus conocimientos y estilo a los auditores de su respuesta; más tarde, aparecieron las escuelas o sectae, destinadas a ejercitar a los discípulos en el debate, y se tiene noticia de una academia implantada por Adriano dentro de la forma griega de enseñanza.

Hijos de nobles y burgueses fueron los alumnos de las primeras universidades: Pavia y Bolonia, como también de las que luego fueron creadas en el continente europeo y en las islas británicas; el aprendizaje memorístico riguroso de los pasajes del Digesto y posteriormente de los comentadores más prestigiosos, constituyó el rasgo ostensible de la enseñanza, junto con el fortalecimiento de la habilidad para exponer y discutir.

Invoquemos, en lo tocante a la situación en el Nuevo Mundo, las siguientes palabras:

"El modelo colonial de su primera etapa estuvo determinado por los intereses de la conquista, y el objeto central de las universidades era la formación en Teología, Medicina, Leyes y Artes. En gran medida, su trabajo... estuvo orientado a la formación de técnicos legales que engrosaron el servicio burocrático... y los estudiantes eran en su casi totalidad hijos de los terratenientes criollos y los funcionarios españoles".²

² Jorge Mario García Laguardia, La Universidad Latinoamericana y la Formación de los Juristas, Deslinde No. 64, UNAM, México, 1975, pp. 3-4.

Al formarse los nuevos estados en América Latina, y en el transcurso del siglo XIX, las universidades coloniales desaparecieron y fueron sustituidas por escuelas federativas, vinculadas al proceso del gobierno central. Las profesiones liberales pasaron a ser el centro de interés en los estudios, al influjo del modelo francés de enseñanza.³

En efecto, la universidad napoleónica sirvió de base para el crecimiento de la universidad latinoamericana, sobre una estructura de escuelas y facultades independientes, monopolizadoras de la docencia. Las escuelas de jurisprudencia, desde luego, no escaparon a esa estructura atomizada, individualista, de divorcio interdisciplinario, con el agregado de que al arrastrar viejas concepciones, no pudieron librarse de la tendencia a enseñar leyes más que Derecho.

"El jurista se muestra tradicionalista, formal, retórico, más atenido a la deducción que a la inducción y con vocación marcadamente in dependiente e individualista. Y apenas es obvio que este tipo profesional continúe, no sólo porque quienes forman a los nuevos juristas son, forzosamente, juristas, sino porque esos rasgos corresponden al oficio que desempeñan".⁴

³ En 1865 el Emperador Maximiliano clausuró la Universidad de México, entre otras razones, porque sostenía que para cultivar ventajosamente los estudios superiores, eran necesarias escuelas especiales.

⁴ Fernando Hinestrosa, Perfil actual de la profesión jurídica y sus perspectivas, VIII Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 78.

Esta reflexión, al tiempo de reforzar el criterio sobre el contenido de la enseñanza jurídica y ampliarlo en cuanto dice relación con su objetivo y metodología, nos conduce a repasar los roles del profesional del derecho en la sociedad y a señalar que sus ocupaciones de legislar, reglamentar, asesorar, patrocinar, juzgar, han sobrevivido en el tiempo por mandato social, con la diferencia entre ayer y hoy en la abundancia de aspirantes a prepararse para un alto cargo en el gobierno; un lugar en el Congreso o la suprema magistratura; la asesoría de las empresas más grandes; los bufetes más prestigiosos.

"Las universidades debieran tomar en cuenta, en el diseño de sus carreras, que las profesiones son estructuras sociales", se ha sostenido⁵ y, en verdad, el aserto es válido en el campo del Derecho.

Complementariamente, conocemos que en la relación educación-sociedad, aquélla se inserta en ésta como mecanismo reproductor de imágenes y valores, para reforzar el sistema imperante. De tal suerte que el subsistema educativo puede operar a espaldas de la realidad; y es lo que ha ocurrido con la enseñanza del Derecho, profesionalizante, marcada por el tras-

⁵ Seminario sobre nuevas tendencias y responsabilidades para las universidades en Latinoamérica, México, 1978, Memoria, p. 632.

paso de contenidos ajenos a nuestras estructuras, y ubicada en el enfoque normativo que intenta agotar la labor del jurista en la dogmática positiva del derecho.⁶

3.2.- Características de la enseñanza del derecho

Dentro del esquema de la enseñanza tradicional, la relativa al área que nos incumbe ha ocupado sitio destacado.

En lo concerniente a los objetivos, hemos consignado que las Facultades de Derecho se han limitado en gran medida a la formación de profesionales liberales orientados a la defensa de intereses por designación, desde los despachos particulares o las instancias de la burocracia estatal o privada. Más allá, el objetivo implícito ha sido el de conservar el statu quo, al fomentar una ideología en cuya virtud la estabilidad es el fin primordial de la ley y el papel del abogado el de restablecer las cosas al estado anterior a la infracción de la norma jurídica.

En un documento de la IV Conferencia de Facultades de Derecho de América Latina, celebrada en Montevideo en 1965,

⁶ No olvidemos, sin embargo, que durante muchos años, con el bagaje de una información jurídica tecnocrática, los cuadros formados en las Facultades de Derecho han integrado las élites gobernantes de muchos países latinoamericanos.

se informaba que en un lapso de 10 años apenas diez facultades de la región habían modificado sus planes de estudio o se disponían a hacerlo, y se enfatizaba en que la mayoría de ellas "organizan sus estudios sobre la base de currículos rígidos, con materias preestablecidas por serie didáctica y cronológica".⁷ A la fecha, la situación poco ha variado. "Las facultades de Derecho se han visto abocadas a revisar sus planes y programas con el objeto de actualizar la formación de los técnicos legales. Sin embargo, estas aparentes innovaciones no logran cambiar cualitativamente la naturaleza extensiva y horizontal de los estudios de Derecho en la región".⁸

Los contenidos, por su parte, han pasado a los estudiantes para ser memorizados como algo elaborado y acabado, limitándose, pues, las facultades a comunicar o tratar de comunicar una masa de información enciclopédica destinada a llenar la cabeza del alumno pero no a formarla, en el sentido de que es extraña a la posibilidad de discriminar los aprendizajes que interesen al grupo. Esto deriva de varios factores. La dependencia científico-jurídica de corrientes y doctrinas fundamentalmente europeas, es uno de ellos; la necesidad de conocer y manejar a la letra el Derecho vigente, atenta la formación evidentemente profesionalizante, es otro; un tercero es

⁷ Boletín No. 7, Comisión I, Informes presentados por las Facultades en cumplimiento de resoluciones adoptadas por la III Conferencia.

⁸ Jorge Witker, op. cit., p. 82.

la concepción dogmática y exegética del Derecho que eleva a ciencia jurídica al Derecho positivo e implica la abstracción de nuestra materia de la vida social para pasar a su consideración en el campo de la lógica pura.

En este último aspecto, debemos admitir que las disposiciones de Derecho Positivo han alcanzado la categoría de verdades o realidades que el jurista no puede discutir; si existe tal Código y dá tales soluciones, eso es lo que debe enseñar el profesor de Derecho de una manera coherente y sistemática.

Para enseñar el Derecho legislado, la conferencia ha resultado la vía idónea para el docente, quien, al emplear este mecanismo, subraya, por una parte, las estructuras lógicas comunes a varias normas y, por otra, las peculiaridades que esas estructuras asumen en cada una de las instituciones jurídicas. El estudiante, reducido a una posición de receptor de la información que se le transmite, ordena a su vez la mente.

Hablamos, pues, del vínculo de dependencia, no sólo consistente en la disertación del profesor sobre un tema, con mayor o menor cultura, y de una aparente opción exclusiva de posesión de la verdad mientras el alumno escucha y toma notas, sino también de un nexo que fomenta en el estudiante actitudes de conformismo e individualismo y que al propio tiempo

eleva al docente a una categoría superior, a un status casi inaccesible.

La "clase magistral", como expresión empleada para calificar la enseñanza oral y verbalista del profesor y la pasividad del alumno, ha predominado en las facultades de Derecho de Latinoamérica, pese a que de ella se ha dicho:

"justificada plenamente en una época de tradición discursiva, la aparición de la imprenta ha reducido grandemente su importancia, al punto que hoy en día puede decirse que es la menos útil para la formación del aprendiz de jurista entre todas las fórmulas que a tal fin pueden ser destinadas".⁹

En la Segunda Conferencia de Facultades de Derecho de la región se llevó a conocimiento de las delegaciones una propuesta para "superar el sistema tradicional del examen oral, al dar término al curso lectivo, ya que no permite el pleno conocimiento de la capacidad del alumno ni de su información, por lo que con frecuencia su resultado está determinado por el factor aleatorio emergente de la elección y del sorteo de los temas sobre los que versa la prueba".¹⁰ La cita muestra

⁹ José Rodríguez, Docencia en las Facultades de Derecho, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 132.

¹⁰ Propuesta sobre cursos de promoción sin examen final.

que en la enseñanza del Derecho la promoción de los estudiantes se ha llevado a cabo predominantemente mediante exámenes destinados a medir el grado de conocimientos en relación con una asignatura determinada; normalmente esa medición se ha verificado a través de la aptitud del alumno para repetir textos de leyes, manejar técnicamente los códigos o reflexionar en abstracto sobre la teoría pura. Parecería que el sistema de sorteos por fichas o bolillas se ha dejado atrás en buena medida, pero el examen tradicional —escrito u oral— como único elemento de evaluación continúa en pie, y el régimen vigente en la Pontificia Universidad Católica de Chile sirve de ejemplo: "El alumno tendrá como primera oportunidad para aprobar sus cursos, el examen oral que rinde a fines de año o a fines de semestre según corresponda".¹¹

Claro, en aras de la evaluación permanente, que hiciera innecesario el examen final, se realizaron esfuerzos como el de la Universidad Nacional Autónoma de México; tendiente a apreciar la capacitación del estudiante por su participación en clase y su desempeño en los ejercicios, prácticas y trabajos obligatorios, así como en los exámenes parciales; "si el profesor considera que dichos elementos son suficientes para calificar al estudiante, lo eximirá del examen ordinario...", dispuso el Consejo Universitario al aprobar el 28 de noviem -

¹¹ Planes de Estudio.

bre de 1969 el Reglamento de Exámenes.¹²

Sin embargo, respecto de iniciativas como la mencionada, oportunamente surgieron advertencias en el sentido de que alcanzarían escasa dimensión innovadora mientras no se implantara la enseñanza activa.

Finalicemos el punto con esta cita:

"El examen tradicional... como único elemento de evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos en las Escuelas o Facultades de Derecho... se apoya en el método de la clase verbalista como único medio de enseñanza, y en la pasividad casi absoluta de los alumnos durante todo el curso".¹³

En lo concerniente al personal docente como elemento de la enseñanza del Derecho, apuntemos que durante las conferencias latinoamericanas de Facultades y Escuelas de Derecho que se ocuparon del asunto, se hizo notar que la improvisación ha estado presente, por las ineludibles exigencias derivadas de la misma educación masiva, y se ha patentizado en el empleo de medios ineficientes para la selección de profesores, en la propia ausencia de concursos de libre oposición que han

¹² Artículo 2o., fracción 2.

¹³ Héctor Fix-Zamudio, Docencia en las Facultades de Derecho, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 85.

cedido muchas ocasiones su lugar a la designación directa, en el desconocimiento de la teoría pedagógica o desactualización didáctica, así como en la preparación para impartir una asignatura determinada.

En el ánimo de hacer notar la situación detectada, se ha comentado:

"la educación jurídica padece una aguda escasez de auténticos maestros, ya que los requisitos generalmente exigidos para ingresar en la docencia en las facultades o escuelas de Derecho han mostrado repetidas veces su ineficacia, y por tal motivo resulta necesario agregar factores que revelen la personalidad del profesor, tales como cursos de didáctica, intensivos y periódicos; programas de formación y actualización; cuestionarios, entrevistas y tests pronósticos; elaboración de un estatuto del personal docente que ofrezca la posibilidad de una verdadera carrera académica..."¹⁴

Señalemos que las facultades no son en sí las únicas responsables, pues pensamos que las instituciones como tales se han preocupado poco de la cuestión docente al no contemplar proyectos permanentes y sólidos en los diferentes aspectos de la materia.

La participación de los profesores en las tareas esenciales de orientación académica ha tropezado, ciertamente, con

¹⁴ Salvador Valencia Carmona, En torno a la didáctica jurídica, trabajo que sirvió para la preparación de una de las ponencias oficiales en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria de la Conferencia, p. 60.

otro obstáculo: su dedicación parcial a la docencia, en cuanto a tiempo disponible; absorbidos por la práctica profesional o por el ejercicio de las funciones públicas, los maestros apenas pueden sustentar sus cursos con bastante dificultad.

Una última acotación. Existe el criterio de que el problema fundamental en el renglón que nos ocupa no ha sido tanto la selección como la formación del personal docente. Compartimos esta idea, pues aun cuando aspirantes calificados han quedado a la vera del camino por el empleo de procedimientos mal confeccionados de selección o simples manipulaciones, creemos que la falta de preparación y actualización de conocimientos ha ganado terreno con el transcurso de los años. Citemos, al respecto, la siguiente reflexión:

"Hace algunos años ser profesor de una facultad de Derecho era el reconocimiento de cualidades y credenciales derivadas de un intenso y honesto ejercicio profesional o de una producción jurídica de evidente altura. Constituía, por lo tanto, un orgullo, ser llamado a dictar una cátedra jurídica en la Universidad. Desgraciadamente hoy no puede decirse lo mismo. La masificación de la enseñanza, así como la decidida influencia de motivaciones políticas, han hecho que a las facultades de Derecho hayan llegado personas que carecen de la más elemental preparación para asumir compromisos docentes".¹⁵

¹⁵ José Rodríguez, Docencia en las Facultades de Derecho, cit., p. 130.

Subrayemos, eso sí, que desde nuestra perspectiva la formación del docente involucra también el aspecto pedagógico y en particular un cambio en el enfoque didáctico que no se ha registrado sino quizá excepcionalmente entre los propios profesores adecuadamente formados en la asignatura correspondiente.

3.3.- Los esfuerzos innovadores: por una didáctica activa.

"...la pedagogía del derecho se ha vuelto unilateral y casi mecánica, centrándose toda la función educativa en la información de una realidad conceptual ya dada, elaborada, digerida, y que sólo requiere de la mnemotecnica memorística de los estudiantes. Así, la actividad formativa, de creación propia, de vivencias individuales o grupales, esencial para cualquier profesión y, diríamos, imperativa para el hombre de derecho, pasa a un segundo nivel. Así se limitan las enormes posibilidades de creatividad, crítica, discusión, insertas en todo proceso moderno de aprendizaje y que para los cultores y ejecutores del derecho representa un presupuesto básico del rol profesional. La ausencia del criterio jurídico o actitud de científicidad ante los problemas legales es una constante, lamentablemente generalizada en los abogados y licenciados del derecho. En este balance autocrítico no podemos dejar de mencionar la falta de actividades que desarrollen destrezas y habilidades, como también la necesaria proyección de valores solidarios y colectivos tan ligados a la búsqueda de la equidad que anima a todo profesional del derecho".¹⁶

¹⁶ Jorge Witker V., El Derecho en América Latina: contenido y enseñanza, Deslinde No. 56 UNAM, México, 1974, p. 17.

De juicios como el anterior han partido llamados e iniciativas en América Latina para encauzar la enseñanza del Derecho por nuevos derroteros, a partir de la determinación de sus objetivos, de lo que se espera del jurista en nuestras sociedades.

No pocos tratadistas han explicado que la inquietud por replantear el rol del abogado nace de la crisis del Derecho mismo en el continente, enraizada a la vez en la problemática socio-económica latinoamericana. Así, la tesis ha llevado a ubicar la ampliación del horizonte del jurista más allá del enfoque estrictamente académico y científico para insertarlo en la exigencia histórica del cambio social y el desarrollo.

En este sentido, se ha postulado unánimemente que los objetivos de la enseñanza deben reorientarse en función de las necesidades de los países de la región, a los que ha tocado jugar un modesto papel periférico en el espectro internacional y cuyo imperativo es la superación del esquema de dependencia y subdesarrollo. Con esta perspectiva, se ha coincidido en que la corriente profesionalizante de formación de técnicos legales dotados de mejores instrumentos para la sobrevivencia debe dejar paso a la formación del hombre crítico y comprometido con la realidad, de suerte que desde sus diversas ocupaciones promueva la transformación, considerando al

Derecho como un producto social sujeto a permanente modificación y no como un conjunto racional y estático de normas. Se ha aludido al abogado en función de "ingeniero social", esto es, con la responsabilidad de coadyuvar a construir o reconstruir precisamente un edificio social más justo que otorgue a los diversos estamentos del conglomerado latinoamericano un lugar de decoro y dignidad mínimos.

Por cierto, esta concepción de la enseñanza del Derecho que busca alcanzar la vinculación del jurista con la realidad, pretende enfatizar en la conveniencia de abandonar el enfoque individualista de la profesión pero no persigue desentenderse de la preparación científica. Es a partir de la referida advertencia que se han ensanchado los objetivos, de modo que una formación integral procure: un aprender a hacer, o sea, un aprender la técnica para emplearse adecuadamente en el campo profesional; a aprender a aprender, en la medida en que en la sociedad actual lo único permanente es el cambio y por lo tanto es menester formar individuos capaces de marchar junto con las nuevas corrientes del pensamiento y la revolución científica y tecnológica; y, un aprender a ser, que supone justamente la integración crítica del jurista a las complejidades reales de la vida nacional.

Para abordar dicha trilogía de objetivos, otra opinión convergente ha consistido en la necesidad de procesarlos en

el ámbito de las ciencias sociales a partir de una óptica rigurosamente interdisciplinaria, entendida como "la distribución ordenada de las asignaturas que integran los planes de estudios en función del contenido, con el objeto de ofrecer a los estudiantes una visión cabal del Derecho como disciplina social íntimamente conectada con realidades históricas".¹⁷

El repaso de la evolución de los planes de estudios de las facultades de Derecho latinoamericanas prueba que en términos generales hasta el segundo tercio del presente siglo la "coordinación" interdisciplinaria se registraba únicamente en la esfera de las ciencias jurídicas -Derecho Romano, Derecho Canónico, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Civil, Derecho Mercantil y Derecho Penal- con prescindencia de la Economía, la Sociología, la Lógica, la Ética, la misma Filosofía. Es este nexo el que se ha deseado reforzar porque se ha estimado que las asignaturas en la enseñanza del Derecho no deben ser unidades cerradas de conocimientos sobre las ramas de la dogmática jurídica, sino estudios de carácter abierto y flexible de una disciplina que reclama permanente amplitud.

¹⁷ Mario Alzamora Valdez, Coordinación interdisciplinaria en los estudios de Derecho, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 150.

A la par de la interdisciplinariedad, se ha postulado en la región la organización curricular en tres grandes apartados: a) programas de cultural general, que se orienten a la formación global del estudiante y no simplemente a introducir los en la enseñanza técnica, a manera de materias propedéuticas; b) programas con asignaturas obligatorias; y, c) programas optativos. El afán ha sido no perder de vista los objetivos de la enseñanza, brindar a los alumnos —correlativamente— un panorama de posibilidades ocultas en el currículo rígido del sistema tradicional, e incluso prever rectificaciones vocacionales.

Tanto respecto de los planes como de los programas de estudio se ha concluido, por lo demás, que deben revisarse periódicamente dentro de un proceso de apreciación y juicio crítico ininterrumpido que permita la visión actualizada tanto de la norma, la doctrina y la jurisprudencia, como del funcionamiento real de las instituciones y de los requerimientos nacionales. Sólo así será lógica y efectiva la aspiración de atender a la realidad en la enseñanza del Derecho.

Para abundar en el tema, haremos a continuación un breve recuento de las recomendaciones pertinentes, emanadas de las Conferencias Latinoamericanas de Facultades de Derecho.

En la Primera Conferencia, celebrada en México el año

1959, dentro del capítulo relativo a la "Organización de la enseñanza", se recomendó que los planes de estudio se ajusten a las demandas sociales de cada país y las materias de estudio se vinculen a la realidad del Derecho de cada comunidad, sin perjuicio de adoptar igualmente un enfoque latinoamericano.

La Segunda Conferencia, que tuvo lugar en Lima en 1961, precisó las disciplinas básicas para la enseñanza del Derecho, así como su connotación. En este sentido, hubo consenso sobre la siguiente definición: "se entienden como materias básicas en los planes de estudios de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales de América Latina, aquellas que se consideran indispensables para la formación de profesionales del Derecho, aunque no pertenezcan a las Ciencias Jurídicas, y que tienen por misión capacitarlos para el ejercicio de las actividades típicas de la profesión y para el desempeño de la función social que corresponde a los graduados en Ciencias Jurídicas". Con tal antecedente, la Conferencia formuló este cuadro de materias básicas: 1) Introducción al Estudio del Derecho y las Ciencias Sociales; 2) Teoría del Estado; 3) Derecho Constitucional; 4) Derecho Administrativo; 5) Sociología; 6) Economía Política o Principios Generales de Teoría Económica; 7) Finanzas y Derecho Financiero; 8) Política Económica; 9) Derecho Internacional; 10) Derecho Romano; 11) Derecho Civil; 12) Derecho Comercial; 13) Derecho del Trabajo; 14) Derecho Penal; 15) Derecho Procesal Penal;

16) Filosofía del Derecho; 17) Historia del Derecho o de las Instituciones Jurídicas; y, 18) Etica Profesional. Las reglas que se sugirieron para la ordenación sucesiva y simultánea de las precitadas materias fueron: a) Sociología, Economía Política o Principios Generales de Teoría Económica, Introducción al Estudio del Derecho y de las Ciencias Sociales, deberían estimarse como primeros estudios; b) la enseñanza de Teoría del Estado debería preceder a la de Derecho Constitucional y ambas a la de Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público y Derecho Financiero; c) la enseñanza de Derecho Romano debería coordinarse con la de Derecho Civil, Procesal y Penal; d) Filosofía del Derecho correspondería a la última etapa de estudios; e) Etica Profesional podría impartirse como materia autónoma o a través de las otras disciplinas jurídicas, en coordinación con ellas.

La Tercera Conferencia se llevó a cabo en las ciudades de Santiago y Valparaíso, Chile, en 1963. Las delegaciones acordaron recomendar a las Facultades de Derecho Latinoamericanas la elaboración de un currículo flexible, que evite el recargo de asignaturas, así como la creación de institutos o departamentos encargados del estudio permanente de la reforma de códigos y leyes fundamentales; declararon también que la formación ética del estudiante constituye una materia básica e indispensable para la formación integral del hombre de Derecho, y sugirieron la inclusión de la asignatura "Etica

Profesional" en los planes de estudio, ya sea a través de cur
sos regulares o mediante ciclos de conferencias.

La Cuarta Conferencia, que se verificó en Montevideo el año 1965, ratificó los acuerdos de la reunión precedente. Además, formuló dos declaraciones y una recomendación de espe
cial interés: aquéllas aludieron al deber de la Universidad de "tender a la preparación integral del hombre de Derecho, mediante estudios generales que comprendan las grandes disciplinas culturales", por una parte, y a la necesidad de cumplir tal objetivo "buscando desarrollar en los alumnos el sentido de responsabilidad". Como medios que contribuyan al estudio de la unificación del derecho latinoamericano, recomendó: "a) la creación de la Cátedra de Derecho Comparado.... con el cometido de estudiar y profundizar la problemática del desarrollo económico y las soluciones fundadas en la seguridad social y justicia social en los países latinoamericanos; b) el intercambio directo, entre las Facultades de Derecho, de textos legales, jurisprudencia y material legislativo en general".

Entre otras recomendaciones, la Quinta Conferencia ce
lebrada en Argentina el año 1974, formuló las siguientes: 1) que se incorporen a los planes de estudio asignaturas de carácter histórico, económico, sociológico, filosófico u otras que permitan una visión integral del Derecho; 2) que se estu
die en las asignaturas jurídicas propiamente tales, el contex

to filosófico, histórico, sociológico y económico de las distintas normas; 3) que se entregue a los estudiantes elementos esenciales de técnicas y métodos de investigación en ciencias sociales; 4) que se incorpore en la enseñanza de las disciplinas jurídicas el tratamiento de problemas, abordados por diversos especialistas en conjunto; 5) que la selección de asignaturas y formulación de sus contenidos se orienten de modo preferencial al estudio y solución de problemas nacionales, sin omitir el tratamiento de problemas de carácter latinoamericano. La Conferencia declaró: —que "las Facultades y Escuelas de Derecho de Latinoamérica deben formar juristas que, con plena conciencia de la realidad social en la cual están inmersos, sean capaces de actuar en el proceso de liberación forjando una estructura jurídica justa que garantice la libre y plena afirmación de la persona humana para servir a su comunidad"; —que "las Facultades y Escuelas de Derecho de Latinoamérica deben preparar juristas decididos a ser protagonistas activos en el proceso de cambio bajo el signo de un humanismo integral. En consecuencia, debe propenderse a la formación de hombres de derecho alejados de un neutralismo político propicio tanto a la perduración de un estado de opresión del hombre, como a la vigencia de todo tipo de imperialismos"; —que "el jurista debe asumir la responsabilidad de formular el Derecho que requieren las sociedades contemporáneas latinoamericanas, para asegurar un ordenamiento jurídico justo, que facilite el dinámico desarrollo del Estado actual, para hacer

frente a las acuciantes exigencias humanas, científicas, tecnológicas y de medio ambiente, desterrando del suelo latinoamericano todo tipo de dependencia"; -que las Facultades y Escuelas de Derecho deben propiciar "el más amplio desarrollo de los estudios jusfilosóficos con la finalidad de esclarecer los fundamentos del Derecho y su sentido como instrumento de cambio"; -que las Facultades y Escuelas de Derecho de Latinoamérica deben adecuar su estructura académica y administrativa "para el logro del nuevo hombre de Derecho que requiere la realidad social de América Latina".

La Sexta Conferencia se realizó en Bogotá, Colombia, el año 1976 y en la ocasión las delegaciones recomendaron: -que las universidades organicen sus planes de estudio de tal manera que la formación del abogado incluya conocimientos de orden económico, social y político; -que se intensifiquen la formación humanista del abogado, tendiente a adquirir una habilidad ético-social; -que cree una conciencia crítica en el abogado sobre la realidad y problemática de Latinoamérica; -que la interdisciplinariedad sea abocada en la Universidad dentro de la realidad social, dentro del proceso formativo del estudiante y luego dentro del proceso profesional.

Durante la Séptima Conferencia, que tuvo lugar en Quito, Ecuador, el año 1979, al examinar el tema general de la "Armonización del Derecho en América Latina y Procedimientos

para lograrla", se resolvió, entre otras cosas, recomendar la incorporación a la enseñanza del Derecho de palpitantes tópicos relacionados con la vida del abogado en sus nexos con la sociedad, tal es el caso de la necesidad de dotar a jueces y magistrados de un Estatuto Judicial que reglamente sus derechos y obligaciones, tomando siempre en cuenta la misión social del encargado de administrar justicia.

En el replanteamiento de los objetivos de la enseñanza del Derecho, así como de los planes y programas de estudio y de los propios contenidos, señalemos finalmente que en el transcurso de la Octava Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, efectuada en la República Dominicana el año 1982, se escucharon propuestas como las siguientes: -que constituyan materias obligatorias de la preparación universitaria: Ética Profesional, Historia del Derecho Patrio, Historia General del Derecho y Derecho Comparado; -que se estimule la creación de cursos de Derecho Sindical, Problemas agrarios, Seguridad Social, Derecho Cooperativo y Derecho sobre la protección al débil en el consumo, en el entendido de que las Facultades y Escuelas de Derecho deben formar profesionales conscientes de la realidad social, económica, política, cultural, etc. de su nación y de América Latina, así como de su misión de plasmar esa actitud crítica y participativa en la confección de nuevas normas que propicien el cambio hacia una sociedad más equitativa; -que se revisen los planes

de estudio "adoptando criterios progresistas, no de coleccionistas de restos arcaicos (y se elimine) el estudio de institutos jurídicos que han caído en desuso o de marcada inutilidad...".¹⁸

Al profundizar en el alcance de los contenidos, los cuestionadores de la enseñanza tradicional han observado que los profesores no se pueden limitar a proporcionar a los alumnos simples datos sobre las disciplinas que imparten, sino que les deben encaminar para que por sí solos penetren en el campo del conocimiento. Se trata, pues, de la distinción entre información y formación, entre "llenar cabezas" y preparar al estudiante con sentido crítico, acorde con los objetivos trazados en la concepción actual del hombre de Derecho.

En la misma línea de pensamiento, se ha invocado en el continente la necesidad de una enseñanza problematizadora del Derecho, que suprima su proyección a los alumnos como algo acabado, estático, perfecto, y abra las puertas a la recreación crítica de las normas jurídicas, que emanan de un legislador de carne y hueso inmerso en una sociedad concreta que opera fácticamente sobre hombres que se relacionan entre sí en medio de condiciones sociales no elegidas por ellos.

¹⁸ Fernando Flores García, Evaluación de los Planes y Programas de Formación, VIII Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 188.

A partir de esta óptica, ha tomado cuerpo la conveniencia de una metodología activa en la enseñanza del Derecho:

"Un concepto que rodea todas las modalidades de métodos activos en el aprendizaje del Derecho, expresa relación con la concepción de la educación como creación de conocimientos, es decir, la búsqueda y pesquisa de conocimientos por parte del estudiante, dirigido y orientado por el maestro. El estudiante es el ejecutor de su proceso de aprendizaje, colocado en situaciones ambientales y didácticas estructuradas por el maestro".¹⁹

La propuesta, en lo concerniente al papel del docente, ha supuesto el abandono del esquema de la clase magistral como mecanismo cuyo motor es "el convencimiento ingenuo de que el maestro se encuentra en posesión de la verdad", para buscar un mayor equilibrio mediante la implantación de un régimen teórico-práctico de enseñanza.

"La clase meramente expositiva en la cual el profesor diserta sobre un tema, con mayor o menor altura académica...ha llenado siglos del existir universitario. Ese tipo de clase pierde vigencia, se extingue. Y si aún subsiste en la vida universitaria, debe desaparecer para dar paso a unidades didácticas dotadas de un nuevo espíritu, es decir, caracterizadas por la movilidad constructiva y creadora de maestros y estudiantes".²⁰

¹⁹ Jorge Witker, op. cit., p. 132.

²⁰ Luis Verdesoto Salgado, Docencia en las Facultades de Derecho, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 119.

Algunas de las ventajas de la enseñanza activa se han enunciado así: a) máxima participación del alumno, tanto en la preparación de la clase como en su desarrollo; b) no induce a la memorización mecánica de datos; c) estimula la actitud crítica del estudiante; d) interesa como elemento formativo para el propio docente; e) implica una forma enteramente distinta de abordar el tratamiento del Derecho, pues sin dejar de lado el estudio de principios e instituciones, tiende a un mayor contacto con la problemática jurídica de la vida diaria.

Respecto de las vías para llevarla a ejecución, se ha hablado del diálogo como antídoto enérgico contra la clase puramente expositiva, aun cuando rescatando el valor de la transmisión oral de conocimientos por parte del maestro en función de la posibilidad de sistematizar información y de ubicar con exactitud los asuntos concretos de estudio en el contexto de las instituciones jurídicas. El preseminario, el seminario y la enseñanza práctica han merecido también especial atención.

El preseminario ha sido visto como instancia necesaria para dotar a los alumnos de entrenamiento en las técnicas de investigación, de suerte que los capacite para planear un trabajo jurídico o analizar creadoramente un texto, a través de actividades como la redacción de pequeños trabajos monográficos, lecturas dirigidas, elaboración de fichas, etc.

De los seminarios se ha manifestado en la región que resultan indispensables para lograr que tanto alumnos como profesores participen en una enseñanza y en un aprendizaje activos, por medio de la investigación, sin la cual el conocimiento de las disciplinas jurídicas quedaría petrificado. En realidad, se ha puntualizado que el abandono de la investigación ha significado probablemente uno de los factores más importantes en la decadencia de los estudios de Derecho en América Latina.

Al ahondar en la función del seminario, se ha procedido a distinguirla de la encomendada al instituto, en la medida en que mientras aquél debe buscar la formación del espíritu científico de los estudiantes, el instituto debe contribuir a la formación de la ciencia misma como órgano universitario del más elevado nivel. En todo caso, se ha postulado el carácter permanente de los seminarios, así como la más amplia dotación de bibliotecas y hemerotecas especializadas y en constante actualización.

La enseñanza práctica, por su parte, ha sido planteada como el complemento irremplazable e inaplazable de la enseñanza teórica. "Esta nos enseña a conocer, aquélla a hacer, por lo que no se concibe una separación diametral entre estos dos tipos de enseñanza, sino por el contrario, una mutua y re

cíproca conjugación", se ha expresado.²¹

El Case Method, la clínica jurídica, la pasantía en los tribunales, la participación de los estudiantes en bufetes o centros de asistencia jurídica, el estudio de los instrumentos de aplicación del Derecho, constan entre los recursos considerados válidos para impulsar la enseñanza práctica. El primero, consistente en presentar al estudiante un caso concreto con el objeto de que lo analice y solucione a la luz de las normas positivas y de la jurisprudencia; el último, relativo al examen de títulos de crédito, modelos de contratos, minutas, testimonios, escrituras notariales, etc.; la clínica jurídica, para resolver consultas, redactar documentos y proporcionar asesoría; los restantes, encaminados a poner al alumno en contacto con la "vida jurídica".

Registremos, en el ámbito de las Conferencias Latinoamericanas de Facultades y Escuelas de Derecho, algunas de las recomendaciones en torno a la enseñanza activa y señalemos que ya en la Primera Conferencia las delegaciones consignaron la conveniencia de combinar la exposición magistral, el método de preseminario y seminario "y otras formas de pedagogía activa". En la Segunda, "por exigencias de carácter di-

²¹ Gerardo Saer Pérez, Los trabajos prácticos, monografía que sirvió para la preparación de una de las ponencias oficiales en la V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 58.

dáctico y científico", se propuso la aplicación de un sistema de "aprendizaje activo" en que se destacó el valor de seminarios y preseminarios. En la Tercera se recomendó el estudio de las posibilidades de empleo de medios audiovisuales, y se afirmó enfáticamente que, en todo caso, debería rechazarse la utilización de los métodos que ejerciten exclusivamente la memoria o la subconciencia. En la Cuarta Conferencia se reiteraron las recomendaciones anteriores, con el objeto de procurar un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica mediante la implantación de "métodos de pedagogía activa" junto a la clase de "exposición didáctica", para procurar la introducción de técnicas audiovisuales en la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales. En la Quinta se insistió en que:

"debe superarse la llamada "lección o conferencia magistral" como único método de enseñanza en las Facultades de Derecho latinoamericanas, insertando paulatinamente la exposición didáctica y la enseñanza activa; (para llevarla a la práctica) se podrán emplear múltiples recursos: diálogo, discusión, método de problemas y casos, formulación de trabajos de investigación individuales y colectivos, preseminario y seminario, estudio dirigido, simulacro de juicios, métodos audiovisuales, mesas redondas, simposios, etc."²²

No se omitió, durante la Octava Conferencia, mencionar la necesidad de buscar:

²² Quinta recomendación de la Conferencia.

"a) la transformación paulatina de las lecciones tradicionales en exposiciones regidas por principios didácticos y con intervención activa y crítica del estudiantado; b) la eliminación a corto plazo del retardatario triunvirato compuesto por el verbalismo, la memorización automática y los exámenes finales o de promoción; c) la utilización de recursos modernos como los audiovisuales, la instrucción programada, etcétera, para la enseñanza jurídica, que pueden ser motivo de intercambio entre nuestras Casas de Estudio".²³

A propósito de la evaluación, este importante elemento de la enseñanza ha merecido comentarios tendientes precisamente a erradicar el examen único al terminar el curso. El criterio ha sido que tal vía de acreditación constituye la culminación de la enseñanza memorística que se inicia con el monólogo profesional, de suerte que debe ceder el paso a un sistema de evaluación permanente. Se ha puntualizado:

"Podemos afirmar que los citados cursos de promoción sin examen final constituyen uno de los aspectos de la pedagogía activa, ya que... este tipo de cursos presupone la participación constante del alumno, a fin de que puedan evaluarse de manera ininterrumpida los conocimientos que va adquiriendo, a través de interrogatorios, trabajos escritos, resolución de casos prácticos, etc. durante todo el desarrollo del curso".²⁴

²³ Fernando Flores García, Evaluación de los Planes y Programas de formación, cit., p. 189.

²⁴ Héctor Fix-Zamudio, Dóccencia en las Facultades de Derecho, cit., p. 85.

En la Segunda Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina se acordó transmitir a las instancias competentes la propuesta inicial en esta materia:

"El grado de preparación, a los efectos de la promoción, se determina por interrogatorios frecuentes, por trabajos monográficos, por el planteamiento de casos de clínica jurídica y por exposiciones escritas periódicas, sobre diversos aspectos del programa —que se dividirá en partes a ese objetivo y a medida que avance el curso— y sobre cuestiones prácticas".²⁵

En la Tercera Conferencia se recomendó que en la aprobación de asignaturas se estimen como factores de especial importancia, los controles y evaluación de estudios realizados periódicamente durante el curso, de modo que el examen final no tenga un valor absoluto. En la Quinta Conferencia se registró este pronunciamiento:

"Deben establecerse cursos de promoción sin examen final, ya que el sistema tradicional de evaluación de conocimientos no permite siempre conocer la capacidad del alumno, por medio de un sistema flexible a los alumnos que participen activamente durante el curso".²⁶

²⁵ Memoria de la Conferencia, p. 195.

²⁶ Novena recomendación. La Conferencia, sin embargo, reconoció que no sería factible la introducción "inmediata y general" de cursos de promoción sin examen final.

Para finalizar este punto del trabajo, nos limitaremos a referir las amplias recomendaciones emanadas de las Conferencias de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina en cuanto al profesorado, su selección y capacitación particularmente.

En la Primera Conferencia se postuló la inamovilidad de los cargos docentes; su provisión por concurso de méritos, de oposición, o de méritos y oposición, sin perjuicio de que la idoneidad notoria autorice la designación directa; se reconoció que la función docente debe encuadrarse en el régimen de dedicación parcial, de manera de hacer conciliable la enseñanza con el contacto regular del profesor con el medio y la actividad profesional, salvo que se trate de investigadores, para quienes se sugirió el régimen de dedicación total o de tiempo completo.

En la Tercera Conferencia se abogó por la conveniencia de suscitar en los alumnos su vocación por la docencia y la investigación; se recomendó estructurar el Doctorado en Derecho para satisfacer, entre otros propósitos, la formación de docentes e investigadores; se invitó a proporcionar al profesorado los medios apropiados de capacitación pedagógica; se insistió en la inamovilidad de los docentes, con un sistema de revisión de dicho estatuto, de tal manera que sólo conduzca a la exclusión por causa de incumplimiento de los deberes

correspondientes, así como en la aplicación efectiva del régimen de ingreso a los cargos por concurso de méritos, de oposición y ambos, regulando las pruebas de oposición a base de un sistema que asegure el equilibrio entre aptitud e información.

En la Cuarta Conferencia se reiteraron las recomendaciones anteriores en cuanto a la formación y carrera de los docentes y se precisaron algunos aspectos: a) grados de escalafón, denominaciones, jerarquías y funciones; b) formación del docente, proponiéndose la intensificación de los medios de capacitación científica y pedagógica; c) ingreso y ascenso, en relación con los cuales se recomendó el establecimiento efectivo de la carrera docente basada en el mérito; d) remuneración, respecto de la que se sugirió su equiparación con la de profesionales del derecho que cumplan funciones públicas, guardando proporción entre los emolumentos y el tiempo de dedicación a la Universidad; e) garantías de inamovilidad y revisión periódica de los cargos docentes, estimándose, al reiterarlas, que el mantenimiento del nivel de la remuneración constituye precisamente una garantía de inamovilidad.

En la Quinta Conferencia se adoptaron estas resoluciones: 1) las Escuelas y Facultades de Derecho requieren de un número mayor de profesores, capacitados didáctica y científicamente, para atender el ingreso creciente de alumnos; 2) deben aplicarse los concursos de méritos y exámenes de oposi-

ción para seleccionar al personal docente, cuyo núcleo esencial tiene que estar integrado por profesores de tiempo completo; 3) hay que atender prioritariamente la formación de personal docente, ya sea mediante cursos de preparación específica de profesores en Derecho, o bien por cursos de postgrado, a nivel de maestría o doctorado; 4) deben establecerse de manera paulatina centros de estudios o academias de docencia e investigación jurídica, en las que pueda prepararse de modo sistemático a los aspirantes a las actividades docentes de carácter jurídico.

"Sin perjuicio de lo anterior, la V Conferencia acuerda crear de inmediato el "Centro Latinoamericano de Docencia e Investigación Jurídicas", recomendando que inicie lo antes posible sus actividades como un banco de datos o centro de documentación sobre Pedagogía e Investigación Jurídicas, y que proceda a planificar actividades en el campo de la formación y perfeccionamiento de docentes en Derecho".²⁷

5) los profesores deben estudiar en forma permanente las disciplinas que imparten, siguiendo además cursos periódicos de pedagogía, didáctica y metodología jurídicas; 6) sin perjuicio de su estabilidad, es preciso que se revise periódicamente la labor académica de los docentes, estimándose que un lapso adecuado es el de cinco años.

²⁷ Por la información de que disponemos, el Centro no ha llegado a operar en la práctica.

En la Sexta Conferencia se recomendó que las Facultades de Derecho organicen cursos de postgrado para la preparación del personal docente y estructuren cursos de actualización con base en estos enfoques: a) metodología docente; b) cambio de concepto sobre la función del profesor; c) compromiso del profesor con la realidad.

Durante la Octava Conferencia se destacó la necesidad de que las facultades y escuelas de Derecho establezcan cursos de Maestría, a nivel de postgrado, para la formación de docentes. Asimismo, se aludió a la conveniencia de incrementar el personal de carrera.

3.4.- La didáctica crítica como propuesta para una enseñanza activa del derecho.

Reiteramos nuestro parecer sobre la valía de los esfuerzos realizados en América Latina para rebasar el modelo tradicional de enseñanzas del Derecho, no sólo porque han dejado al descubierto las limitaciones de dicho modelo sino porque muestran una posición clara y sólida acerca de la responsabilidad del hombre de derecho en la sociedad.

Al reconocer en él a un agente creador de soluciones frente a la problemática de la vida comunitaria nacional e internacional y no al simple aplicador de esquemas normativos

dogmáticos²⁸, juristas y a la vez docentes de la región han formulado coincidentes e importantes observaciones en torno a planes y programas de estudio, contenidos, evaluación, roles de maestro y alumno, sintetizándose su línea de pensamiento en la propuesta de una enseñanza activa para el Derecho.

Desde nuestra perspectiva, la didáctica crítica se ajusta al postulado y en realidad se inserta en él. No busca "adiestrar" abogados de acuerdo con doctrinas cerradas y dogmáticas ni formarlos acomodados al flujo de un cuadro de valores ajenos a la justicia. Procura precisamente despertar su conciencia, impedir su pasividad y desenvolver su capacidad de acción para modificar lo insoportable, responsablemente.

El aprendizaje crítico muestra que para cada problema no hay una sola respuesta, sino varias. Se interesa en integrar a los sujetos del conocimiento con el medio, de modo que sean capaces de captar el tema de cada tiempo, a despecho del rígido formalismo jurídico encaminado a preparar tecnócratas. Pretende la participación creadora de quien estudia el Derecho, para otorgar sentido valorativo a términos y conceptos

²⁸ "El abogado o jurista de hoy, impuesto por las mutaciones insostenibles de la vida y del Derecho, no puede ser indiferente a las innovaciones sociales. Es un factor de cambio o acaso un adelantado al mismo": César Muñoz Llerena, El papel del jurista y su interrelación con otros profesionales, VI Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 91.

abiertos al análisis histórico. Favorece la preparación de hombres libres que rompan con el paternalismo como sinónimo de autoritarismo y consiguiente sumisión. Persigue, en fin, develar situaciones de privilegio consagradas por el Derecho positivo en nombre del bien común.

Las reflexiones precedentes, estimamos, son propias de la enseñanza activa del Derecho como propuesta básica y de la didáctica crítica como proyecto que, insistimos, se inserta en dicha iniciativa. Pensamos, eso sí, que ésta puede precisar y profundizar en algunas ideas.

A nuestro juicio, la participación de los alumnos puede verificarse desde el primer momento, esto es, a partir del instante en que conjuntamente con el profesor examinen cuál va a ser la tarea y la estructuren, incluso mediante aportaciones de los estudiantes en torno al programa y contenidos. No es que se pretenda llevar su rol a planos de fantasía ni minimizar la función del docente; se trata simplemente de alear la posibilidad de enriquecer el cuadro esencial de la materia, en el entendido de que el grupo de aprendizaje tiene capacidad para sugerir temas y contenidos mínimos que den interés al curso. En este orden de cosas, se ha hecho notar que "uno aprende mejor lo que más le interesa" y que si el maestro advierte entusiasmo en los alumnos por determinado tema o

problema, lo debe incorporar sin olvidar "que es más importante estudiar leyes secundarias que se apliquen, que las partes de los códigos que no se aplican".²⁹

Para enfatizar en el esquema de enseñanza activa del Derecho, las delegaciones asistentes a las conferencias latinoamericanas de Facultades y Escuelas de Derecho se han pronunciado por desterrar la clase magistral, reemplazándola por la exposición didáctica del docente, y por una permanente apertura al diálogo. Ciertamente la intervención del maestro como expositor se hace necesaria cuando existen conceptos, teorías o leyes de difícil comprensión; cuando se inicia un tema o actividad, a fin de presentar una visión general, o bien al finalizar el curso con el objeto de integrar los aprendizajes en un todo coherente; cuando las fuentes de información no están al alcance de los alumnos; e igualmente cuando se pretende sensibilizar, problematizar y, por ende, despertar el interés de ellos por algún aspecto de la enseñanza-aprendizaje.

Respecto del diálogo como recurso de este proceso, aclaramos que dialogar no significa plantear preguntas al azar y responderlas con la satisfacción de rozar de modo desordenado la periferia del objeto de conocimiento; estimamos que es

²⁹ Humberto Quiroga Lavié, Métodos y sistemas de formación profesional del Derecho, VIII Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Memoria, p. 263.

más bien el marco del acto cognoscitivo que ofrece el fenómeno de la comunicación, que es la clave, y que actúa como instrumento de aprendizaje en la medida en que permite el intercambio de ideas, actitudes y experiencias no sólo entre docente y estudiantes sino también entre estos últimos.

Siguiendo la línea de pensamiento en referencia, subrayamos el valor experimental de la clase con la discusión de situaciones-problema que conduzcan a adquirir aprendizajes intelectuales, a la vez que a ratificar o rectificar interpretaciones de la realidad. ¿Cómo se organizan maestro y alumnos? Pues se integran en un grupo operativo, es decir, en un equipo resuelto a abordar como tal determinado asunto, involucrando no únicamente aspectos cognoscitivos sino también afectivos; en otros términos, el grupo aprovecha la fuerza del vínculo yo-tu para trabajar sobre un tópico específico, pero mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano.

Más de una opinión ha atribuido la todavía escasa acogida a la tesis de la enseñanza activa del Derecho a causas como el peso de la tradición oratoria del profesor, el exceso de alumnos en las aulas y a su falta de interés por realizar un estudio continuo y permanente de los temas del programa. Ahora que aludimos al aprendizaje grupal, pensamos que quizá esa diferencia creciente se ha debido a la persistente ten-

dencia de demandar de los estudiantes una tarea "objetiva" e individualista. Por otra parte, creemos que la enseñanza activa con grupos numerosos se antoja problemática más no irrealizable; después de observar que la didáctica crítica otorga enorme importancia a las técnicas de aprendizaje grupal, asentamos que existe una gama bastante amplia de recursos a emplear para dotar a la clase del dinamismo deseado, aun cuando el salón albergue a buena cantidad de alumnos.³⁰ Para combatir la inclinación del docente a la cátedra magistral, se nos ocurre insistir en las recomendaciones emanadas de las conferencias latinoamericanas de Facultades y Escuelas de Derecho, tendientes a que los maestros se preocupen tanto de su actualización en el terreno pedagógico, mediante la aproximación y evaluación de las distintas corrientes, como de su constante preparación intelectual.

Apuntemos, por fin, que a nuestro parecer la iniciativa de abandonar el examen único para efectos de promoción, de suerte que se implante en su lugar un sistema de seguimiento del accionar del alumno a través de pruebas parciales, investigaciones, trabajos prácticos, etc., descuida la evaluación como elemento en que docente y estudiantes, conjuntamente, analizan el acontecer de la experiencia grupal, desde el repa

³⁰ La obra de la Maestra Edith Chehaybar y Kuri: Técnicas para el aprendizaje grupal, recoge precisamente sus experiencias con un grupo de 80 estudiantes.

so de los aprendizajes más sobresalientes hasta la revisión de los obstáculos, incluso subjetivos, para el adecuado trabajo de equipo. Si aceptamos que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que incorpora al ser humano en toda su complejidad, de modo que si bien se objetiviza en ciertas evidencias en el área del mundo externo, éstas no agotan el fenómeno, debemos admitir el carácter totalizador de la evaluación y considerar impropio que se realice sólo por una de las partes involucradas en la vivencia educativa. Adicionalmente, en la medida en que conferimos a dicha vivencia un sentido dialéctico, la evaluación juega también un papel transformador porque no sólo permite hacer una lectura correcta de la realidad imminente sino que propicia la interpretación de los datos que emergen, con miras a modificar esa realidad.

C A P I T U L O I V

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL EN EL POSGRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO LA DIDACTICA CRITICA COMO PROPUESTA

Después de contar con una visión aproximada de la enseñanza del Derecho en América Latina, pretendemos ahora restringir el análisis a nuestras propias vivencias en la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde elegimos el Derecho Internacional como área específica de estudio a nivel de especialización y maestría. Consignemos desde ya dos juicios importantes: por una parte, deseamos resaltar la valiosa participación de los juristas y docentes que han concurrido en nombre de las universidades mexicanas a las ocho conferencias regionales de Facultades y Escuelas de Derecho celebradas hasta hoy; con un criterio innovador en esencia, han sido verdaderos propulsores de la enseñanza activa en nuestra disciplina y las recomendaciones emanadas de dichas reuniones internacionales recogen muchos de sus comentarios y sugerencias. Por otro costado, subrayamos nuestra satisfacción de pertenecer a la generación con la cual se puso en marcha la iniciativa de otorgar a los estudios de Derecho Internacional el lugar que aquella formación integral aludida en el presente trabajo exigía.

4.1.- Contexto del Derecho Internacional.

Empecemos por establecer que el término "derecho internacional" abarca desde el punto de vista técnico tanto el Derecho Internacional Público como el Privado, aun cuando se ha hecho práctica identificarlo más bien con el primero. Interesa efectuar tal distinción no sólo por razones conceptuales, sino también porque los estudios de posgrado en la UNAM comprenden ambas disciplinas.

Por el contenido material que se asigna al Derecho Internacional Privado, en América Latina, tomado de la doctrina francesa, nos agradan definiciones como las de Niboyet o Cacedo Castilla¹ tendientes a ubicar esta rama del Derecho en relación con el tratamiento de la nacionalidad de las personas, la condición jurídica de los extranjeros y la solución de los conflictos de leyes que surgen entre Estados como consecuencia de la oposición de intereses entre sus súbditos. En la misma línea se inscribe el concepto del doctor Leonel Pereznieto,² quien, al margen, se encarga de fijar como criterios que distinguen el Derecho Internacional Privado del Pú -

¹ Citados por Carlos Arellano García, Derecho Internacional Privado, Editorial Porrúa, México, 1981, p. 24.

² Leonel Pereznieto Castro, Derecho Internacional Privado, Harla, S.A. de C.V., México, 1984, p. 8.

blico los siguientes: desde una óptica subjetiva, "en el D.I. P., los sujetos son los Estados nacionales y los organismos internacionales, y, excepcionalmente, las personas que componen la población de dichos Estados nacionales. En el D.I.Pr., los sujetos son las personas, y de manera excepcional, los Estados nacionales y los organismos internacionales; (a partir de una óptica objetiva)... las normas que conforman el D.I.P. son de origen predominantemente internacional, en tanto que, en el D.I.Pr. el origen de las normas es principalmente interno".³

Nos quedemos con lo expuesto para pasar al examen del ser y quehacer del Derecho Internacional Público y detenernos ahí, en el entendido de que si bien la definición más extendida alude al conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones entre Estados y organizaciones internacionales, los sujetos del D.I.P. tienden a ampliarse no sólo al individuo sino a otros que reclaman personalidad jurídica, como los movimientos de liberación nacional.⁴

Si atendemos al origen y evolución del Derecho Inter-

³ Ibidem, p. 9.

⁴ Ricardo Méndez Silva enfatiza en la distinción entre sujetos directos -Estados y organizaciones internacionales- e indirectos -individuos y movimientos de liberación- de D.I. P., en Derecho Internacional Público, Diccionario Jurídico Mexicano, UNAM, México, 1983, tomo III, p. 174.

nacional, vemos que ya en el mundo griego es posible encontrar una sociedad internacional en la que existen instituciones que prefiguran las modernas, tales como las anfitionías o el arbitraje. Roma, a diferencia de los pueblos griegos tiene una definida vocación de imperio y pese a que la necesidad de relacionarse con otros pueblos le obliga a aceptar una normatividad para esos vínculos, su concepción tiende al establecimiento de un orden jurídico universal que garantice el respeto a su hegemonía; la declaración de guerra, los tratados, la misión diplomática, son actos internacionales minuciosamente reglamentados. La destrucción del Imperio Romano genera una estructura caracterizada por un conjunto de señoríos jerarquizados en forma piramidal, en cuyo vértice superior está la autoridad compartida del Papa con el Emperador; la prohibición de recurrir a las armas determinados días de la semana y el arbitraje papal en asuntos propios del poder terrenal, son ejemplos de instituciones de la época. La Reforma rompe la unidad religiosa y aparecen los sentimientos nacionales que abren el camino a la noción de estado como entidad dotada de soberanía, es decir de poder no sujeto a otro poder; de esta suerte, la construcción del imperio se desmorona y el Papado pierde fuerza política y espiritual. El descubrimiento de América, adicionalmente, dá lugar a la violenta realidad de los imperialismos marítimos y, entonces, toma cuerpo una relación

casi mecánica de poderío.⁵

Los tratados de Westfalia (1648) marcan la etapa de elaboración de un auténtico Derecho Internacional positivo al reglamentar las relaciones de las potencias europeas entre sí; éstas adquieren conciencia de su personalidad y plasman los principios de soberanía territorial e igualdad jurídica. El Tratado de Utrecht (1713) establece un principio político de la mayor importancia: el equilibrio del poder, originado prácticamente desde Westfalia y que se mantiene hasta la época de Napoleón; puesto que los estados no tienen una autoridad superior a la cual recurrir en demanda de justicia, sólo queda para ellos la posibilidad de la autotutela, de la defensa individual de los intereses, apelando algunas veces a la represalia, otras a la guerra.

En relación con la teoría del Estado, tres nombres merecen ser retenidos: Maquiavelo, Bodino y Hobbes. Otros pensadores se sienten más preocupados por las relaciones entre Estados; la Escuela Española contribuye fundamentalmente al desarrollo del Derecho Internacional con los trabajos de Vitoria, Suárez, Vázquez de Menchaca y otros juristas teólogos,

⁵ Algunos tratadistas ubican el origen del Derecho Internacional en el Siglo XVI, coetáneamente a la formación de los grandes Estados europeos. César Sepúlveda, Charles Rousseau y Alfred Verdross, por ejemplo.

mientras en el resto de Europa Gentili, Grocio, Zouche, Pufendor, Bynkershoek, Wolf, Moser, Vattel, le dan dimensiones de verdadera ciencia jurídica, clarificando su contenido y afirmando sus instituciones, que reciben una profunda influencia de la Revolución francesa y sus concepciones acerca de la fraternidad universal.⁶

Las guerras napoleónicas, que tanto alternan la faz del Continente, terminan con un acontecimiento internacional de gran importancia: el Congreso de Viena de 1815, que señala el esplendor de la diplomacia clásica. Surge un Derecho Internacional bien estructurado y se inaugura un sistema internacional de gran resonancia: la intervención; la Santa Alianza, que resulta de ahí, es un prolegómeno de organización internacional, pues establece un sistema de consultas para defender el principio de la legitimidad monárquica, en contra de los brotes de liberalismo. Se instaura en Viena el llamado "concierto europeo", que fundado en el equilibrio del poder, habría de manejar los destinos del mundo a lo largo del siglo XIX.

Dicho siglo es ya de pleno desarrollo del Derecho Internacional, el que se emplea como instrumento para regular

⁶ Se habla del holandés Hugo Grocio como el "padre del Derecho de las Naciones", aun cuando en Francisco de Vitoria se reconoce al autor que por primera ocasión plantea el Derecho Internacional moderno.

las relaciones entre países poderosos y entre éstos -las naciones "civilizadas"- y los demás, reducidos al papel de objetos de la disciplina. Aparecen, en todo caso, tendencias de carácter humanístico, los tratados se multiplican, el régimen consular cobra brillo como nunca antes y la diplomacia gana en extensión y estabilidad.

El siglo XX se abre en medio de los intentos de reglamentación de la guerra emprendidos en las Conferencias de Paz de La Haya (1899 y 1907). Sin embargo, la lucha por la hegemonía militar y económica se manifiesta en la I Guerra Mundial, que cuestiona la efectividad del orden jurídico prevaleciente. Los Tratados de Versalles, bajo las apariencias del principio de unanimidad, muestran la distinción tradicional del siglo XIX entre grandes potencias y pequeños estados, de modo que en realidad las decisiones pertenecen a aliados y asociados que después de la victoria representan el nuevo directorio mundial. Se crea la Sociedad de Naciones para el mantenimiento de la paz entre sus miembros sobre la base del statu quo político y territorial, mas al estar ligada a la victoria de 1918, es manejada por las potencias triunfadoras; en todo caso, se intenta organizar las relaciones internacionales a partir de un soporte jurídico y racional.

Paralizada por sus imperfecciones, la Sociedad de Naciones fracasa y la realidad política internacional se paten-

tiza con una nueva gran conflagración bélica, de la que emerge la Organización de Naciones Unidas en 1945. A partir de entonces, el Derecho Internacional adquiere otra dimensión con la presencia de muchos nuevos Estados, los avances tecnológicos y el imperativo de considerar el bienestar de los grupos humanos.

El aumento e intensificación de las relaciones entre Estados dá cabida a organizaciones internacionales que proliferan para cubrir la gran variedad de esferas particulares de cooperación, tanto en el plano mundial como regional y subregional; a la vez, se teje una amplia red de tratados multilaterales que se refieren y afectan virtualmente a toda forma de empresas en que los Estados llegan a interesarse. Como consecuencia, el Derecho Internacional crece y se diversifica, dejando atrás enfoques tradicionales.⁷

"Si miramos hacia el futuro, debemos percatarnos de que la paz y la cooperación son imposibles sin normas jurídicas. A pesar de que el Derecho Internacional no lleva consigo la fuerza o el poder de convicción del Derecho Nacional, ya es hoy la piedra fundamental de la paz y la cooperación en escala internacional. A medida que los descubrimientos modernos y

7 "Ya no parecería útil preguntar si la hipótesis monista o la dualista conviene mejor al hecho de las relaciones del derecho internacional con el derecho interno. En regímenes tales como...la Comunidad Económica Europea...esas categorías no tienen ya ninguna significación". Max Sorensen, Manual de Derecho Internacional Público, Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 96.

el progreso tecnológico ocasionan una creciente interdependencia, ésta debe acelerar un mayor desarrollo del Derecho Internacional. La finalidad fundamental debe ser llegar a ese día afortunado en que el Derecho Internacional ocupe en el concierto de las naciones un lugar tan importante y sea tan imperativo como la ley de nuestras actuales sociedades nacionales. Pero para poder hacerlo, debe estar de acuerdo con las realidades del mundo, con las necesidades de la sociedad y con el ánimo de la Humanidad".⁸

La vitalidad que ha cobrado el Derecho Internacional y lo que cabe esperar de nuestra disciplina se ponen de manifiesto en las palabras del finado ex-Secretario General de las Naciones Unidas, U. Thant, en cuyas reflexiones apreciamos una interpretación particularmente valiosa: el Derecho Internacional debe atender la realidad del mundo y los requerimientos de la comunidad de naciones.

Diríase que precisamente en nuestros días asistimos a un despertar del Derecho Internacional, gracias en buena medida al tesón cuestionador de las naciones periféricas respecto del papel asignado a la norma jurídica en el esquema histórico de las relaciones internacionales. Si bien en más de una oportunidad se ha observado que al interior de una sociedad en la que el poder es el principal condicionante, la función pri-

⁸ Expresiones que cita Edmund Jan Osmańczyk, en Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales y Naciones Unidas, Fondo de Cultura Económica, México, 1976, p. 453.

maria del derecho es ayudar a la conservación de las hegemonías, legitimando los intereses de los poderosos,⁹ juzgamos que hoy el Derecho Internacional se analiza sin perder de vista tal aserto, para desde una perspectiva igualmente contextual procurar un nuevo sistema legal aceptable para todos.¹⁰

Con la anotación de que algunas dependencias de las Naciones Unidas, como el Consejo Económico y Social, la Comisión de Derecho Internacional, los comités creados por la Asamblea General y varias organizaciones regionales, muestran el camino en los intentos por crear un nuevo derecho de acuerdo con las necesidades de la comunidad mundial, deseamos puntualizar que también el estudio académico del Derecho Internacional debe enfatizar en el enfoque de las complejas relaciones internacionales donde opera. Si tradicionalmente juristas y docentes se inclinaron a ubicar y explicar el fenómeno jurídico con prescindencia de otros de distinta naturaleza que pudieron incidir en él, respaldamos un cambio de orientación porque vemos en el Derecho Internacional un proceso continuo de formulación de decisiones normativas en que entran en jue-

⁹ El sistema de votación establecido en el Consejo de Seguridad de la ONU para asuntos que no son de procedimiento y que en la práctica genera el derecho de veto de las grandes potencias es una forma de hegemonía política consagrada por el Derecho.

¹⁰ "El momento actual se caracteriza por el enfoque más realista de la problemática jurídica internacional, que busca ya más claramente la base económica del hecho jurídico...", Modesto Seara Vázquez, Derecho Internacional Público, Editorial Porrúa, México, 1982, p. 55.

go valores, intereses y expectativas de quienes hacen la comunidad internacional.

Claro que la enseñanza del Derecho Internacional debe atender a la presencia de una disciplina jurídica, pero la exposición de la fuente convencional tradicional, de los textos que resultan de la actividad de las organizaciones internacionales, de los actos unilaterales con proyección externa, de la costumbre internacional, de la jurisprudencia y de los principios generales del Derecho de Gentes no debe excluir la ineludible presentación de la realidad internacional, a la que el Derecho se aplica y en función de la que existe. Es pues menester vincular el Derecho Internacional con la ciencia de las relaciones internacionales, con la política internacional y con la historia, para que su enseñanza sea completa y eficaz.

La necesidad de una presentación moderna y dinámica del Derecho Internacional acompaña a la distinción conceptual que parece ganar adeptos entre el Derecho de Gentes clásico y el que hoy se vive como consecuencia de lo que es en nuestros días la comunidad internacional, de modo que si en la interpretación del fenómeno jurídico se prescinde de su contenido actual político, económico, social, cultural y humano, el Derecho Internacional sería sólo una enunciación de reglas secas, repetición de lo que fue y no de lo que es y sobre todo

de lo que puede aspirar a ser mañana.

En el caso específico de América Latina, por cierto, es justo reconocer que desde principios del siglo XIX generó una expresión idealista y progresista del Derecho Internacional, contribuyendo a su desarrollo; así, la enseñanza de la disciplina no debe olvidar este aporte, ejemplificado en el significado histórico de la lucha por la independencia, por la libre determinación, por los derechos humanos, por la condena a todo tipo de intervención, del predominio de los poderes hegemónicos, del empleo de la fuerza en las relaciones internacionales, etc. A partir de esa óptica retrospectiva, obviamente hay que mostrar los problemas presentes de América Latina frente al Derecho Internacional y el papel que la región puede jugar para coadyuvar a la consecución de los objetivos de paz, seguridad, justicia y solidaridad que animan a la comunidad internacional.

4.2.- Anotaciones sobre la enseñanza del Derecho Internacional en América Latina.

Obran en nuestro poder los programas de estudio de Derecho Internacional de algunas universidades latinoamericanas, a nivel licenciatura. El de la Universidad Nacional de Mar de la Plata, Argentina, comprende nada más ni nada menos que 36 unidades didácticas y una temática verdaderamente exhausti

va. Las nociones fundamentales —presupuestos del Derecho Internacional, concepto, método y fuentes— ocupan 6 unidades; las manifestaciones históricas del D.I.P. —evolución del Derecho y las relaciones internacionales, la evolución de la doctrina iusinternacionalista— se tratan en dos unidades; la organización internacional —teoría general y antecedentes, la ONU, las organizaciones internacionales no universales— se examinan en 5 unidades; los elementos del sistema —teoría general, sujetos jurídicos internacionales, competencias— son materia de 12 unidades; las cuestiones de límites de la República Argentina, de otras 2; el Derecho de la Paz —planteamiento general, órganos de las relaciones internacionales, la cooperación internacional, los ilícitos internacionales, las relaciones conflictuales de los Estados— se aborda en 5 unidades; las relaciones bélicas —la guerra como problema, prevención de la guerra, humanización de la guerra, la guerra y su régimen, la guerra en particular, la neutralidad— se analizan en 6 unidades. Hay una bibliografía fundamental con 4 autores argentinos —Díaz Cisneros, Moreno Quintana, Podestá Costa y Rizzo Romano— y 5 extranjeros —Verdross, Sorensen, Rousseau, Opphenheim y Reuter—, aparte de una extensa bibliografía complementaria y otra de carácter normativo y de decisiones judiciales de tribunales argentinos. El programa de estudios se recoge en un documento de 35 páginas.

En 2 páginas consta el programa de la asignatura de la

Universidad Católica Santiago de Guayaquil, en Ecuador. Son 12 sumarios sobre los siguientes tópicos: concepto de Derecho Internacional, evolución a través de las diversas escuelas jurídicas, fuentes, relación entre el Derecho Internacional y el Derecho Interno, el Estado como sujeto principal del Derecho Internacional, relaciones entre Estados, restricciones a su soberanía, asilo político, casos de conflictos entre Estados y medios para resolverlos, métodos no bélicos en los conflictos entre Estados, el conflicto bélico y análisis de la estructura de cooperación internacional: estudio de la ONU y la OEA. Hay una bibliografía básica de 8 autores, tres nacionales -Ulloa, Avellán y Alvarado Garaicoa- y cinco extranjeros -Kelsen, Verdross, Korovin, Rousseau y Friedmann-, sin que se aluda a material jurisprudencial o de otra naturaleza.

La Universidad Federal de Bahía trae el programa de estudios de Derecho Internacional en 6 páginas. Contiene 22 apartados de análisis sobre: nociones generales del Derecho Internacional, fuentes, sujetos, el Estado, sus derechos y responsabilidades, dominio del Estado, nacionales y extranjeros, extradición, expulsión, organizaciones internacionales, el hombre en las relaciones internacionales, litigios internacionales y medios de solución pacífica, la guerra, la neutralidad, bloqueos, tratados internacionales, órganos de las relaciones entre Estados, Declaración Universal de los Derechos del Hom-

bre, Carta de las Naciones Unidas, la Santa Sede, y la política internacional. La bibliografía se reduce a 2 obras de autores brasileños. Se consignan en el programa estos objetivos: dar nociones fundamentales de Derecho Internacional; despertar interés por la materia; orientar su estudio, despertando en lo posible el espíritu crítico y de investigación del estudiante; desarrollar su raciocinio jurídico, habituándolo a una visión interdisciplinaria del Derecho. Hay una referencia expresa a la metodología: clases expositivas; actividades con empleo de técnicas de dinámica de grupos; realización de seminarios, análisis de casos, debates y ejercicios que exijan lectura e investigación del derecho positivo, doctrina y jurisprudencia.

Si cotejamos los lineamientos expuestos de los programas de las universidades que hemos tomado como referencia, podemos apreciar que en los tres casos se incorpora la temática filosófica e histórica del Derecho Internacional, así como el tratamiento de fuentes, sujetos y conflictos internacionales; el Estado, las organizaciones internacionales y en menor medida el hombre son objeto de estudio. Sólo la Universidad Federal de Bahía aborda la política internacional como cuestión específica. No se detecta la inclusión de asuntos de relevancia regional y mundial en estos últimos años, al menos de acuerdo con lo que cabría esperar, y existe poca coincidencia en la enunciación escasa de estos temas. Diríase que el repaso

más o menos detenido del Derecho Internacional clásico, de orden doctrinal, es elemento común, a diferencia de la sistematización académica del Derecho Internacional de nuestros días.

Sentimos que el programa de estudios de la Universidad de Mar de la Plata es una muestra auténtica de planeación para la enseñanza tradicional del Derecho Internacional, pues por lo extenso y minuciosamente diseñado en su temática se antoja rígido y propicio para la conferencia magistral como sistema. Es el programa de la Universidad Federal de Bahía, en Brasil, el que permite vislumbrar posibilidades de real apertura hacia una concepción innovadora de la enseñanza del Derecho Internacional, con la incorporación de técnicas operativas de responsabilidad compartida y creatividad para alcanzar objetivos que consideramos correctos tanto en su planteamiento de fondo como de forma.

En torno a la metodología de trabajo, el II Seminario sobre la Enseñanza del Derecho Internacional que se celebró en Bogotá el mes de septiembre de 1979 sirvió de foro para que se emitieran estos dos pronunciamientos: a) la conveniencia de emplear la clase magistral en tanto forma didáctica que ha demostrado sus bondades como transmisora de conocimientos, en circunstancias en que son evidentes las limitaciones que imponen la demanda masiva de enseñanza, la insuficiencia de locales, la carencia de documentos básicos y material de

apoyo; b) el reconocimiento de que las técnicas de clase activa tienen un importante papel que desempeñar en la formación del estudiante, considerándose pertinente su empleo pero siempre que los recursos humanos y materiales lo permitan y en forma combinada con la clase magistral.

En verdad, la postura resulta bastante decepcionante. Hemos aceptado el valor de la técnica expositiva del docente en determinados momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, pero no creemos en la sugestión de una fórmula de equilibrio con el método crítico-activo y peor todavía en la que dé predominio a aquélla. Quienes piensan que el grado de relevancia otorgado en el Seminario a la clase magistral no es sino una conclusión basada en la resignación, están en lo cierto desde nuestra perspectiva, y postulamos un esfuerzo definitivo para marchar hacia una enseñanza con la excelencia requerida.

Ahora bien, en un trabajo reciente sobre la enseñanza del Derecho Internacional en México, el doctor Alberto Székely ha enfatizado en que es fundamental para mejorar el nivel académico de la enseñanza la disponibilidad de material de apoyo suficiente y actualizado, así como la necesidad de que los profesores lo conozcan, comprendan y tengan la capacidad de transmitirlo; desde este punto de vista, para el autor la clase magistral se ha convertido en fórmula para encubrir el

desconocimiento de las fuentes de consulta necesarias para estar al día en la codificación y desarrollo progresivo del derecho internacional contemporáneo, lo que ha obligado a los maestros a concentrarse en los temas históricos y doctrinarios que sí están recopilados en los viejos libros clásicos.

El doctor Székely revela que un estudio topográfico de las principales bibliotecas de derecho internacional en México demostró que ninguna de ellas cubría las necesidades de una "bibliografía mínima" documental, la misma que debería incluir, entre otras, las colecciones relativas a resoluciones, decisiones, anuarios e informes de Naciones Unidas; los volúmenes que edita en materia de tratados; acuerdos, convenciones y tratados multilaterales regionales; actas y documentos de conferencias y reuniones interamericanas; leyes y reglamentos internos de interés, así como publicaciones de la UNAM y de la propia Secretaría de Relaciones Exteriores.

Dos observaciones más cabe mencionar en lo tocante a la disponibilidad de materiales de consulta: la primera, que lamenta la paralización del trabajo de traducción de obras importantes de idiomas extranjeros al español; la segunda, que lamenta también la situación hemerográfica en las bibliotecas especializadas.

En este último sentido, puntualiza el doctor Székely

que no existe una revista periódica mexicana estrictamente dedicada al derecho internacional público, y subraya que la adquisición de suscripciones de revistas extranjeras ha sido siempre difícil, no sólo por la falta de recursos económicos —ahora más acentuada— sino, en muchos casos, por la propia falta de interés de profesores y autoridades universitarias. El problema se agudiza al ser reducido el porcentaje de docentes y alumnos que están en capacidad de acceder a materiales en idiomas distintos del español, particularmente inglés y francés.

Explica el doctor Székely que la Escuela de Jurisprudencia de la Universidad de México entregó elementos con magnífica preparación, que en nombre de México aportaron de manera valiosa al orden jurídico internacional; a su juicio, sin embargo, siguió una brecha generacional porque las instituciones universitarias demeritaron su nivel académico, al punto que hoy se registra un bajo índice de abogados dispuestos a enfatizar en los asuntos jurídicos internacionales que interesan al país.

En la clase magistral, la ausencia de materiales esenciales de consulta y el enfoque histórico-doctrinario de la enseñanza del Derecho Internacional, encuentra el doctor Székely las causas para que se haya olvidado el estudio de la disciplina a través de casos, al menos los llamados "líderes",

que han informado significativamente el contenido de sus normas y su desarrollo progresivo; afirma que el estudiante de Derecho Internacional en México normalmente no conoce ni tiene acceso a dichos casos, también en buena parte debido a la inexistencia de compilaciones al día y en español. En lo que a nosotros respecta compartimos la inquietud, pues al margen de que hemos sentido ese vacío en nuestra formación, pensamos que la indiferencia frente al análisis de casos, incluso figurados, caracteriza todavía a la generalidad de universidades latinoamericanas.

Concluamos el seguimiento del importante trabajo del doctor Székely con estas observaciones del autor: a) el temario oficial del curso de Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la UNAM prescinde de incorporar toda la más relevante problemática jurídica internacional viva y actual, con una relativa concentración en temas histórico-dogmáticos y una muy pobre e inadecuada bibliografía; b) predomina la clase magistral, en la que el maestro vierte las doctrinas memorizadas de los libros tradicionales de texto, mientras el estudiante toma apuntes como substituto total a la consulta de libros, documentos y revistas periódicas.

4.3.- El posgrado en Derecho en la UNAM. Incorporación del área de Derecho Internacional.

De acuerdo con los datos de que disponemos, el año 1949 se aprobó en México el primer Estatuto de Doctorado en Derecho y correspondió a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México conferir el grado. El Plan de Estudios comprendía 19 asignaturas a cubrir en un período de dos años, de acuerdo con el siguiente detalle: primer año: Estudios Superiores de Filosofía del Derecho; Estudios Superiores de Derecho Público; Estudios Superiores de Derecho Privado; Estudios Superiores de Derecho Penal; Estudios Superiores de Derecho Procesal; y, Estudios Superiores de Derecho Social. Segundo año: Historia del Pensamiento Jurídico Mexicano y sus antecedentes; Metodología del Derecho; Derecho Comparado; Estudios Superiores de Derecho Constitucional Mexicano; Criminología; Derecho Administrativo; Derecho Minero; Derecho Aéreo; Derecho Marítimo; Sociedades Mercantiles y Quiebra; Legislación Fiscal; Derecho Internacional Público; y, Derecho Internacional Privado.

Después de varias modificaciones introducidas con el transcurso del tiempo, el 28 de noviembre de 1969 el Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios para el posgrado, a fin de ajustarlo a los lineamientos del Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM. El Reglamento fijaba

como objetivos de dichos estudios la formación de alto nivel académico y en particular, la formación de profesores e investigadores para la UNAM y para las demás instituciones de enseñanza superior y de investigación científica y tecnológica del país, otorgándose como resultado de la actividad universitaria: a) Constancia de asistencia a cursos de actualización; b) Diploma de especialización; c) Grado de Maestro; d) Grado de Doctor.

Se resolvió la apertura de cursos de especialización en Ciencias Penales, Finanzas Públicas, Derecho Social, Derecho Privado, y Derecho Constitucional y Administrativo. Para la maestría, el alumno -Licenciado en Derecho- debía acreditar seis materias optativas dentro de las áreas de especialización y cuatro asignaturas obligatorias: Teoría Pedagógica; Técnica de la Enseñanza del Derecho; Historia del Derecho Mexicano; y, Problemas Socioeconómicos de México; adicionalmente le tocaba acreditar la traducción de un idioma extranjero, así como redactar una tesis de grado y defenderla ante un jurado de cinco miembros titulares con grado académico superior al de Licenciado. Para el doctorado, el aspirante debía acreditar la traducción de dos lenguas distintas del castellano, 16 materias optativas comprendidas dentro del grupo de las obligatorias para la maestría y de las áreas de especialización, al igual que estas cuatro asignaturas obligatorias: Filosofía de Derecho; Técnica de la Investigación Jurídica; Me-

todología Jurídica; y, Sociología Jurídica; se agregaba la tesis de grado y su defensa ante un sínodo de cinco jurados titulares, doctores en Derecho.

En sesión de 9 de enero de 1979 el Consejo Universitario abrogó el Reglamento General de Estudios Superiores de 1967 y dictó otro, que consigna los siguientes propósitos de los estudios de posgrado: a) la actualización de profesionales; b) la actualización de personal académico; c) la formación y especialización de profesionales de alto nivel; d) la formación de profesores e investigadores. La UNAM imparte cursos de actualización, por los que otorga constancias; cursos de especialización, por los que confiere diploma; cursos de maestría y doctorado, por los que reconoce los grados académicos correspondientes.

"Los cursos de actualización tienen la finalidad de ofrecer a los profesionales la oportunidad de renovar sus conocimientos en determinadas disciplinas y especialidades" (Art. 4).

"Los cursos de especialización tienen como objeto preparar especialistas en las distintas ramas de una profesión, proporcionándoles conocimientos en un área determinada, adiestrándolos en el ejercicio práctico de la misma. Estos cursos tienen carácter eminentemente aplicativo y constituyen una

profundización académica en la formación de profesionales".

(Art. 5).

"La maestría tiene cuando menos alguno de los siguientes propósitos: a) preparar personal docente de alto nivel; b) dar formación en los métodos de investigación; c) desarrollar en el profesional una alta capacidad innovativa técnica o metodológica" (Art. 6.).

"El doctorado tiene como finalidad preparar la investigación original" (Art. 7).

El actual Plan de Estudios de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho recoge textualmente los objetivos puntualizados en el Reglamento, en lo referente a los cursos de especialización en las áreas de Ciencias Penales, Derecho Constitucional y Administrativo, Derecho Privado, Derecho Social y Finanzas Públicas. El Plan contempla una duración aproximada de dos semestres para tales cursos, con ocho materias obligatorias que suman 48 créditos, el total exigido para aspirar al diploma respectivo luego de la presentación de un trabajo escrito y su réplica en examen oral, o de un examen general.

El documento de nuestra referencia se hace eco igualmente de los objetivos señalados en el Reglamento para los es

tudios de Maestría en Derecho, que tienen una duración de tres semestres, con cuatro actividades académicas obligatorias equivalentes a 24 créditos y seis optativas equivalentes a 36 créditos. Sin perjuicio de cubrir el plan de estudios, para obtener el grado es menester presentar una tesis y aprobar el examen respectivo, así como haber tomado un curso de traducción al español de alguno de estos idiomas: inglés, francés, italiano, alemán o latín; la tesis tiene un valor de 12 créditos, de suerte que la estructura del plan totaliza 72 créditos. Las actividades académicas obligatorias siguen siendo: Teoría Pedagógica; Técnica de la Enseñanza del Derecho; Historia del Derecho Mexicano; y, Problemas Socioeconómicos de México.

En lo que respecta a los estudios de Doctorado en Derecho, su objetivo es el trazado en el Reglamento para todas las carreras que ofrece la Universidad. La duración aproximada del curso es de cinco semestres, con cuatro actividades académicas obligatorias que equivalen a 24 créditos y 16 optativas—ocho de la especialidad y otras tantas a elegir— que representan 96 créditos; la estructura del plan totaliza 168 créditos, con inclusión de 48 por la tesis doctoral. El cumplimiento del plan de estudios, haber tomado cursos de traducción de dos idiomas distintos del español —alemán, francés, italiano, inglés o latín—, así como la presentación de la tesis y aprobación del examen de grado, confieren el título co-

rrespondiente. Las actividades académicas obligatorias conti-
núan siendo: Filosofía del Derecho; Técnica de la Investiga-
ción Jurídica; Metodología Jurídica; y, Sociología Jurídica.

La gran innovación que muestran los planes de estudio
radica en la incorporación de dos áreas adicionales a aquellas
cinco en que se dividieron los cursos de especialización ori-
ginalmente. Derecho Fiscal y Derecho Internacional son tales
áreas de reciente creación e inmediatamente pasamos a hacer
alguna referencia de la segunda, por ser de nuestro interés
específico.

Ya en 1833 se dictaba en el Colegio de San Ildefonso
la cátedra de Derecho de Gentes y Marítimo, dentro de los es-
tudios de Jurisprudencia. El Reglamento de 1869, considerado
por algunos cronistas como el antecedente inmediato de la or-
ganización moderna de la Facultad de Derecho, contemplaba la
materia de Derecho Internacional y Marítimo para el cuarto
año de la carrera. A comienzos de siglo, un prestigioso pro-
fesor piensa en un plan de estudios para la Escuela Nacional-
de Jurisprudencia que estableciera dos categorías profesiona-
les, la de Licenciatura -para el ejercicio de la profesión- y
la de Abogado -para el desempeño de la magistratura, el profe-
sorado y otros empleos que exigieren pericia científica-, y
estima pertinente incluir en la primera estudios de Derecho
Internacional Público y Privado a nivel de cuarto año. El

Plan de Estudios de la licenciatura que estuvo en vigor durante varios lustros en la entonces Escuela Nacional de Jurisprudencia y en la posterior Facultad de Derecho de la UNAM,¹¹ comprendía para el cuarto año estudios de Derecho Internacional Público y para el quinto de Derecho Internacional Privado; al aprobarse el primer Estatuto del Doctorado, el plan para el posgrado incluía estudios de ambas ramas del Derecho Internacional.

A partir de 1968 rigió para la licenciatura un nuevo plan, ya no anual sino semestral, con las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado a impartir casi al terminar la carrera, durante los semestres octavo y noveno; estudios de Derecho de la Integración se impartieron al margen de las materias obligatorias. En la actualidad, Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado se dictan en los semestres quinto y sexto de la licenciatura, respectivamente, con carácter obligatorio, mientras Derecho Aéreo y Espacial y Derecho Económico Internacional figuran como asignaturas optativas.

Muy esquemáticamente, este es el panorama histórico del énfasis que ha puesto la Universidad en el tratamiento del

¹¹ La Escuela Nacional de Jurisprudencia se transformó en la actual Facultad de Derecho de la UNAM por acuerdo de 7 de octubre de 1949.

Derecho Internacional, desde sus raíces institucionales en la República. Esbozamos tal repaso retrospectivo porque pensamos que sirve para explicar en buena medida la acertada iniciativa de llevar más allá de la licenciatura los estudios de Derecho Internacional, en circunstancias en que la tradicional atención reflejada respecto del proceso evolutivo de principios e instituciones cobra hoy especial fuerza y significación ante una realidad regional y mundial cada vez más compleja y que concita el interés generalizado de los hombres.

El curso de especialización se inició el segundo semestre de 1983, con este objetivo: "Preparar profesionistas para desempeñarse en la aplicación, manejo y análisis de diversos aspectos del Derecho Internacional, cubriendo las áreas de: Doctrina, Jurisprudencia, Legislación, Técnica Jurídica e Investigación".¹² Por las características propias de la disciplina no se tiende, pues, a mejorar simplemente la capacitación del licenciado en Derecho para el ejercicio práctico de la profesión. El horizonte es mayor.

A diferencia de las otras áreas de especialización ya en funcionamiento, para ingresar al curso de Derecho Internacional se requiere comprobar al menos la traducción de los

¹² Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de posgrado, Planes de Estudio en el Posgrado, Facultad de Derecho.

idiomas inglés y francés, así como tomar y aprobar todas las materias fijadas para un curso propedeúutico estructurado con las siguientes asignaturas: Problemas Socioeconómicos de México; Historia del Derecho Mexicano; Métodos y Técnicas de la Investigación Jurídica; y, Evolución de los Sistemas Jurídicos Contemporáneos. Se incluyen, por consiguiente, dos de las actividades académicas previstas para la Maestría en Derecho.

El plan de estudios a nivel de especialización está diseñado para cubrirlo en dos semestres, con un total de 48 créditos para ocho materias: primer semestre: Derecho de las Obligaciones Internacionales; Problemas Jurídicos Internacionales; Investigación de Materiales Jurídicos Internacionales; Derecho de los Organismos Internacionales. Segundo semestre: Derecho Interamericano; Derecho de las Relaciones Económicas Internacionales; Derecho Diplomático y Consular; Derecho del Mar. Entre algunas disposiciones generales se puntualiza la inexistencia de seriación de materias y la posibilidad de que las asignaturas comprendan "seminarios, coloquios, trabajos de investigación, según se requiera". Son requisitos de egreso el haber cumplido el plan de estudios, y presentado y aprobado en réplica oral un trabajo escrito, a menos que el Consejo Técnico correspondiente autorice un examen general cuyos lineamientos le compete establecer.

Se contempla una Maestría específica en Derecho Internacional con un plan de Estudios que consta de 101 créditos. Las materias que integran el plan son estas: primer semestre: Didáctica Aplicada al Derecho; Derechos Humanos; Derecho Aéreo y Espacial. Segundo semestre: Comunicación Interpersonal y Grupal; Control Internacional de la Inversión Extranjera; Conflictos de Leyes.

Para obtener el grado de Maestro, las asignaturas tienen valor de 84 créditos y de 17 la tesis. El examen de maestría consistirá en el desarrollo de un tema que el candidato expondrá oralmente en un período de 50 a 90 minutos, en el que deberá demostrar su capacidad didáctica ante un sínodo de 5 profesores. Es objetivo del curso la formación de maestros que respondan a las necesidades de análisis que presenta la problemática del Derecho Internacional, con conocimientos generales de los siguientes aspectos: doctrina, jurisprudencia, legislación, técnica jurídica e investigación. El método de enseñanza —según el plan— comprende teoría y práctica; la realización de esta última se prevé a través de seminarios, visitas técnicas, mesas redondas, etc.

4.- Didáctica de enseñanza en el área de Derecho Internacional.

El apartado precedente de este capítulo nos introdujo

ya en el tema con la referencia breve a los planes de estudio. Enfatizamos, sin embargo, que nuestra pretensión aquí es aludir a los distintos elementos de la enseñanza a partir de nuestra propia experiencia, procurando recordar, en particular, algunos aspectos comunes a la impartición de las distintas asignaturas de especialización y maestría con el propósito de determinar, en términos globales, en qué corriente didáctica se ha insertado nuestro aprendizaje. Desde luego, la subjetividad en las apreciaciones no está ausente, de modo que quizá nos fijamos en cuestiones de menor importancia y omitimos inconscientemente otras valiosas. Lo que sigue, en todo caso, es parte de nuestras vivencias.

Expusimos antes los lineamientos fundamentales de los planes para los diferentes niveles de estudio en el área de Derecho Internacional. Hubiésemos deseado informarnos de ellos inmediatamente después de superar el curso propedeúutico o incluso durante su desarrollo, pero no fue posible conocerlos sino mucho más tarde, entre otras razones porque la estructuración definitiva se dió, como vimos, apenas de 6 de enero de 1985. Quienes entendimos que los planes se encontraban diseñados y aprobados desde un comienzo por las instancias académicas correspondientes, debimos sufrir, de manera inesperada, el aplazamiento de un semestre en la apertura de la maestría.

Los planes de estudio se confeccionaron en el seno de un consejo técnico y fueron revisados y aprobados por el Consejo Universitario previo dictamen favorable del Consejo de Estudios de Posgrado, de acuerdo con el Reglamento pertinente.¹³ Estamos conscientes de que el tardío visto bueno oficial a dichos planes se explica precisamente por el procedimiento administrativo para su adopción, que escapó del control de las autoridades de la División, cuyos esfuerzos y entusiasmo para sacar adelante el posgrado en Derecho Internacional aplaudimos y naturalmente agradecemos.

En lo tocante a los programas, por lo regular cada maestro entregó el suyo a los alumnos a fin de que tomáramos nota de cuanto se iba a abordar; los programas se estructuraron en base a listados de temas, por regla general divididos en secciones o capítulos; no siempre constó en ellos la bibliografía básica y en algún caso encontramos que la pobreza preliminar en lo concerniente a fuentes de información y consulta se hizo más ostensible durante el semestre; excepcional fue la mención del objetivo primordial del curso, objetivos intermedios y metodología a seguir; de la evaluación, concebida como el paréntesis para reflexionar sobre la marcha del proceso enseñanza-aprendizaje, nada se dijo; para efectos de

¹³ Artículo 34 del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México.

promoción, prácticamente se dió por sentado que la pauta a observar sería la disposición general en cuya virtud "todas las actividades académicas se acreditarían mediante la elaboración de una tesis de 30 cuartillas como máximo, realizadas en los términos del instructivo correspondiente, y la presentación de un examen oral".

Registramos contenidos altamente significativos en el tratamiento de los temas, aun cuando en unas asignaturas más que en otras; creemos, en este renglón, que la materia a impartir, la disponibilidad de materiales y la flexibilidad o rigidez con que se abordaron los distintos puntos del programa, incidieron en la trascendencia de los contenidos. Diríamos que cuando remitieron al docente a verificar la aplicación real de un instrumento o cuando plantearon inquietudes más allá del formalismo jurídico, el interés de los estudiantes aumentó siempre; así, el examen del conflicto de las Malvinas ante el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca y el propio Tratado de Tlatelolco, la confrontación entre Derecho y power politics que alguna vez emergió, el análisis del poderío de las transnacionales o la explicación de la medida en que los agentes diplomáticos mexicanos gozan en Estados Unidos de los privilegios e inmunidades reconocidos por la Convención de Viena de 1961, suscitaron indudable entusiasmo, como las lecturas de investigación en los campos de la sociología política y la antropología política para esclarecer

el origen jurídico del territorialismo de la ley estatal.

Por cierto, cuando aludimos a la escasez de materias, sentimos que se vivió en el posgrado la misma problemática planteada con acierto por el doctor Alberto Székely, en conexión, desde luego, con el pobre manejo de los idiomas extranjeros básicos —inglés y francés— que fue posible detectar.

Los contenidos se transmitieron casi invariablemente por la exposición de los maestros, mientras los estudiantes apuntábamos aquello que nos parecía importante e interrumpíamos ocasionalmente las explicaciones con preguntas sueltas sobre cuestiones oscuras. No faltaron, hay que reconocer, prestigiosos invitados que dictaron conferencias sobre asuntos específicos y estuvieron prestos a responder las inquietudes de los alumnos, como tampoco estuvieron ausentes intervenciones nuestras para tratar algún tema encomendado, pero hay que admitir también que constituyeron iniciativas aisladas, de pocos maestros.

En este mismo plano situamos la revisión de la jurisprudencia como preocupación en los cursos y, en concordancia con lo señalado en el párrafo precedente, la aplicación de técnicas prácticas de enseñanza activa, como el análisis de casos, coloquios, etc.

Curiosamente, los pocos compañeros de salón en el curso de especialización -no superábamos el número de diez- llegamos a conocer algo uno del otro a fuerza de compartir el aula durante un año, mientras de los maestros no logramos apreciar otra cosa que su grado de conocimiento de la materia y capacidad para explicarla, con escasas y honrosas salvedades en que fue factible ampliar y enriquecer la imagen del docente mediante pláticas al margen de la clase. Juzgamos que nuestro conformismo y pasividad al confiar en que el saber nos vendría dado cada día, así como la disposición de los profesores para que ello fuera de dicha manera, impidieron generar un ambiente de apertura intelectual y personal, de interacción que dinamizara la enseñanza-aprendizaje como proceso grupal.

Este aspecto, al igual que los restantes aquí referidos, o no se plantearon en el curso o se lo hizo superficialmente en alguna oportunidad, pero jamás se concertó un tiempo para evaluar con franqueza y profundidad la marcha de la tarea. Tenemos la convicción de que ese algo, que concebimos como parte fundamental de la actividad académica, hubiera dejado muy positivas aportaciones en cada caso.

Para efectos de promoción, casi invariablemente se procedió a presentar al final del semestre una tesina sobre determinado tema acordado con antelación entre maestro y alum

no; fue excepcional que los profesores recurrieran a un mecanismo distinto del trabajo escrito, como exámenes parciales y el propio examen oral.

Personalmente, y presumimos que es una afirmación válida para los integrantes del grupo, dedicamos a las tesis nuestro mayor esfuerzo; pero habría que meditar si ellas reflejaron en realidad los aprendizajes adquiridos y si al enfrascarnos en su preparación bien avanzado el curso —por lo regular— privilegiamos los alumnos la importancia de los trabajos como medio para acreditar las asignaturas en perjuicio del valor de la investigación.

Cuando se nos advirtió que rendiríamos exámenes parciales, nos centramos en la memorización de las notas de clase, dispuestos a repetir lo expresado por los maestros, y en la retención del texto de al menos las principales disposiciones de tratados o convenciones revisadas, con el mismo criterio mecanicista. Confesemos, empero, que encontramos pruebas bien diseñadas, tendientes no sólo a demandar información relevante sino a auscultar criterios en torno a ella e incluso a indagar sobre su manejo práctico, de modo que los estudiantes nos sentimos sacudidos por un estilo que en este renglón se apartaba del esquema.

En fin, el balance del sistema de enseñanza empleado

en el área de Derecho Internacional a nivel de especialización y maestría nos lleva a concluir que adoleció de deficiencias y limitaciones al evidenciar el arraigo de la corriente tradicionalista desde el punto de vista pedagógico y enfrentar inconvenientes estructurales vinculados a la fase de despegue que nos correspondió vivir. No obstante, estaríamos totalmente errados si la evaluación definitiva resultara negativa, porque guardamos aportes invalorable para nuestra formación y la convicción de que hemos incursionado en un posgrado de mucha seriedad, que era lo que nos interesaba.

4.5.- La didáctica crítica en la enseñanza del Derecho Internacional en la UNAM.

En esta parte del trabajo, nos anima fundamentalmente el deseo de formular algunas sugerencias para la enseñanza a nivel de posgrado. En lo que respecta a la licenciatura, desde luego nos pronunciamos porque cambie el enfoque de la enseñanza, buscando incentivar el interés de los estudiantes en el Derecho Internacional. Quizá la disciplina debería darse al finalizar la carrera cuando los alumnos cuenten con un criterio jurídico que les permita apreciar sus bondades y les motive para profundizar su conocimiento en el posgrado. Creemos, en todo caso, que no se trata de enseñar "de todo un poco" sino de sentar una base sólida en los aspectos más destacables de la filosofía, evolución y expansión del Derecho Internacio

nal, así como en lo concerniente a jurisprudencia y legislación, fomentando en particular el espíritu crítico de confrontación teoría-realidad, desde una perspectiva interdisciplinaria.

Modificación de los programas, inclusión de la nueva temática del Derecho Internacional, superación del formalismo tradicional, mejoramiento de bibliotecas, acceso a repertorios, colecciones, revistas y anuarios, son algunos de los extremos requeridos para mejorar la enseñanza; ésta debe ser activa, viva, participativa y creadora, siendo necesario superar la clase magistral como sistema y los métodos basados en la repetición memorística de las opiniones del profesor.

No deseamos extendernos demasiado porque sentimos que ya se han planteado fórmulas de solución en el presente trabajo, al no ser la enseñanza del Derecho Internacional ajena a la problemática global de la enseñanza del Derecho en América Latina. Eso sí, queremos subrayar la importancia de que se subsanen las deficiencias en la enseñanza de la materia en la licenciatura para que coadyuve a robustecer el nivel académico del posgrado, aunque claro, la influencia en este sentido puede verificarse también a la inversa.

Dijimos antes que los planes de estudio para el posgrado en el área de Derecho Internacional no estuvieron ofi-

cialmente aprobados en su integridad cuando el curso de especialización se puso en marcha e incluso concluyó. Al insistir en la observación, nuestro afán se encamina a reiterar la importancia de que los alumnos cuenten de manera oportuna con toda la información sobre los estudios a emprender: objetivos, duración de los cursos, currículo, número de créditos, requisitos de ingreso y de egreso, y directrices en torno a la instrumentación didáctica en sus diferentes aspectos. Con ello se les brinda un panorama global y cierto para la decisión misma de solicitar inscripción si los aspirantes consideran que los planes cubren sus expectativas.

Damos por sentado que los maestros van a llegar a los cursos bien enterados de dichos planes, pues a ellos les corresponde en última instancia ejecutarlos.

Desde nuestra óptica, sin embargo, las autoridades académicas no deben únicamente informar de los planes de estudio sino invitar a docentes y alumnos a comentarlos, a sugerir innovaciones, conscientes de que llaman a participar a quienes viven el proceso enseñanza-aprendizaje y en el entendido de que la pieza guía del sistema de enseñanza debe ser evaluada permanentemente.¹⁴

14

"La evaluación de los planes y programas de formación jurídica implica un sistema institucional y participativo de comprobación de todos y cada uno de los elementos que intervienen en el proceso-aprendizaje del Derecho...", Leoncio Lara Sáenz, Evaluación de los Planes y Programas de Formación, Revista Universidades número 90, UDUAL, México, 1983, p. 240.

Al aquilatar nosotros el contenido de los planes de estudio, formulamos las siguientes observaciones:

a) En cuanto a los objetivos, postulamos la conveniencia de hacer notar que es propósito común a la especialización, maestría y doctorado el de fortalecer la formación de profesionales que en cada nivel ubiquen y analicen el fenómeno jurídico dentro del amplio y complejo contexto de las relaciones internacionales, atendiendo a un enfoque interdisciplinario. Creemos que se trata de un objetivo clave, cuya explicitación propiciaría un clima más estimulante para el aprendizaje, facilitaría la identificación entre docente y alumnos y favorecería el trabajo grupal;

b) Pensamos que el currículo contempla asignaturas que se prestan precisamente para abordar la problemática regional y mundial del presente, asunto que estimamos fundamental. Sin embargo, no recordamos que se hayan tratado, al menos con la profundidad que merecen, puntos que aluden al acontecer de nuestros días y encierran planteamientos jurídicos sustantivos: desarme y desnuclearización, jurisdicción interna de los Estados y no intervención, solución pacífica de controversias, cooperación internacional para el desarrollo, son algunos de ellos y los citamos ante la posibilidad siempre de reajustar el currículo. Juzgamos, por cierto, que los estudios de Derecho Internacional en el posgrado deben tomar en

cuenta la evolución de la política internacional de México a la luz de los principios jurídicos que la orientan;

c) Pensamos que en los planes es menester consignar la necesidad de desterrar la enseñanza tradicional como sistema y por ende el enciclopedismo, la clase magistral, la pasividad y el conformismo, el individualismo, para dar paso a la enseñanza activa, de carácter grupal;

d) A nuestro juicio, también se debería señalar en los planes la necesidad de que programas y contenidos guarden relación con los restantes de los propios planes, para evitar duplicaciones en lo que se va a abordar durante el curso. Los propósitos de coherencia y armonía así advertidos, tendrían que conservarse en la instrumentación misma de la enseñanza-aprendizaje;

e) Nos pronunciamos porque en los planes se establezca la distinción entre evaluación y acreditación, y a partir de esta base se solicite a los docentes no olvidar aquella actividad —la evaluación del grupo y de los aprendizajes— durante el semestre;

f) Estimamos acertada la exigencia de que los alumnos comprueben al menos la traducción de los idiomas inglés y francés, sin alternativas, porque creemos que en esas lenguas

es posible encontrar, junto con el español, el mayor acervo bibliográfico para los estudios de Derecho Internacional, siendo como son los idiomas más socorridos en las relaciones internacionales;

g) Otro elemento que respaldamos de manera especial y categórica es el relativo al tiempo de duración de los estudios para los cursos de especialización, maestría y doctorado, al igual que la aprobación del curso propedeútico como requisito de ingreso; todo ello confiere seriedad al posgrado en nuestra área y acentúa el valor de los objetivos propuestos en los planes.

En lo concerniente a los programas, los concebimos como eslabones de todo el engranaje que es el plan de estudios respectivo y como propuestas de aprendizaje de carácter indicativo, dinámico y flexible que cada maestro debe elaborar, siguiendo lineamientos generales que las autoridades académicas puedan sugerir. Planteamos, pues, eliminar el detalle exhaustivo de temas a analizar porque este diseño contribuye a generar los estereotipos del sistema tradicional de enseñanza y nos pronunciamos, adicionalmente, por la participación de los propios alumnos en la estructuración definitiva de los programas.

Estos, por otro costado, deben contener datos sobre

el objetivo terminal del curso, objetivos intermedios, técnicas didácticas, procedimiento de evaluación, mecanismos de acreditación, distribución de horas por tema y bibliografía. De esta suerte quedaría completa la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje en un primer momento, porque más tarde, con la evolución del trabajo del grupo, será factible introducir las variantes que la propia elasticidad del programa permita.

El objetivo terminal debe aludir a los grandes propósitos del curso, a la intencionalidad final del acto educativo, de tal manera que corresponde incluir en este renglón los aprendizajes esenciales que se pretende alcanzar, pero entendiéndolos no simplemente como la aprehensión de conceptos fundamentales sino como la aspiración a capacitar a los alumnos para manejar el objeto de conocimiento con sentido práctico y crítico.

Los objetivos intermedios son trascendentes en la medida en que constituyen tránsito obligado para lograr el objetivo terminal; ayudan al docente a planificar la secuencia del aprendizaje, combinando asimismo los contenidos relevantes con los cambios conductuales que se espera conseguir al abordar un determinado tema. Por cierto, juzgamos que las asignaturas pueden organizarse en 4 ó 5 unidades temáticas, que implicarían igual número de objetivos intermedios.

Acercas de los contenidos, hemos hecho notar que no se pueden presentar como algo terminado y aislado. Los nuevos valores admitidos en materia educativa suponen que la enseñanza debe respetar y promover la creatividad del educando y adaptarse a su deseo de conocimiento y explicaciones categóricas del mundo en que vive, antes que imponerle rígidamente las pautas del pasado. Creemos que estas reflexiones se aplican con particular relieve a los estudios de Derecho Internacional porque es una ciencia en permanente desarrollo y codificación, como constante es la evolución de la problemática internacional con que se relaciona. "La elaboración de proyectos de convenciones sobre temas que no hayan sido regulados todavía por el derecho internacional o respecto de los cuales los estados no hayan aplicado, en la práctica, normas suficientemente desarrolladas", al igual que "la más precisa formulación y sistematización de las normas del derecho internacional en materias en las que exista amplia práctica de los estados, así como precedentes y doctrina",¹⁵ son preocupaciones inamovibles de la Organización de Naciones Unidas en el terreno jurídico y muestran el carácter esencialmente dinámico, perfectible de nuestra disciplina, y con el mismo espíritu es menester examinarla en el aula universitaria a través de contenidos abiertos a la información amplia, a la discu-

¹⁵ Citamos las funciones de la Comisión de Derecho Internacional de las Naciones Unidas.

sión, a la exploración integral del fenómeno jurídico dentro del contexto en que se produce. Precisamente por esa vinculación íntima del Derecho Internacional con la vida de los pueblos y de las naciones juzgamos que su estudio ofrece las mejores posibilidades de contenidos en verdad significativos.

Nos inclinamos por los grupos operativos como método para encarar el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en el posgrado. Si aspiramos, por ejemplo, a ir más allá de la interpretación formal de la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969 o deseamos rebasar el desglose de la organización y funciones de la Corte Interamericana que en la materia se estableció a raíz del Pacto de San José, para cotejar el aspecto legal con la real observancia —poca o mucha— de las estipulaciones concertadas y del procedimiento reparatorio en el evento de violación de la norma, buscamos problematizar los conocimientos y esto es justamente lo que se persigue con los grupos operativos.

Asumimos que al menos buena parte de quienes ingresan al posgrado en Derecho Internacional se interesan en el seguimiento de tópicos trascendentes del acontecer regional y mundial regulados jurídicamente, y cuentan al respecto con su punto de vista susceptible de permanente enriquecimiento no sólo a través de la información que llega al receptor a diario, sino también mediante esa posibilidad de comunicarse —en

términos de la didáctica crítica- que los grupos operativos ofrecen.

Recordemos aquí que cuando hablamos de grupos operativos aludimos a la aceptación de que toda persona puede aportar algo si existe la decisión de relativizar roles y romper estereotipos. Estamos ciertos de que para los profesores vale la pena correr el "riesgo" atenta la apasionante dinámica que es factible generar. Y qué decir de los alumnos, llamados a un papel activo, a relacionar sus propias opiniones con las ajenas, a admitir que los otros piensen en distinto modo, a leer y estudiar, y a formular hipótesis en equipo.

Sugerimos que el trabajo grupal se inicie con el denominado "encuadre", esto es, que en el primer encuentro, luego de la presentación de maestro y alumnos, se proceda a la explicitación de los objetivos, de las unidades temáticas, del sentido de los contenidos, de la metodología, de las técnicas didácticas, del procedimiento de evaluación de la tarea, de los mecanismos de promoción, horarios, funciones y responsabilidades tanto del profesor como de los participantes.

En definitiva, el docente debe entregar toda la información necesaria respecto del curso y analizarlo con el grupo para que éste la acepte, asumiendo un compromiso básico. Una vez verificado el encuadre, el curso dará comienzo en la siguiente sesión.

En cuanto a las técnicas didácticas, ya vimos que son múltiples, tanto por su número como por el propósito que persiguen. Si bien describimos algunas de ellas, vamos a abundar en el asunto con otras pocas.

Exposición: consiste en el uso del lenguaje oral para explicar un tema, una actividad a desarrollar, un concepto. Su empleo está también vinculado a situaciones de escasa disponibilidad de tiempo o limitado acceso de los alumnos a las fuentes de información. Los especialistas sugieren un lenguaje claro y adecuado a las características del auditorio, siguiendo, de ser posible, una secuencia inductiva que propicie la formulación de preguntas y genere, por ende, un clima de comunicación y participación del grupo; recomiendan apelar a anécdotas, experiencias, ejemplos y no excederse de 20 minutos.

Análisis de casos: consiste en el análisis de un "caso" (real o hipotético) con el propósito de que lleguen a sugerirse soluciones "operativas" razonadas adecuadamente. El caso puede consistir en un fallo o en una opinión consultiva de un tribunal internacional, un laudo arbitral, una sentencia de tribunal interno, etc. El profesor selecciona el caso y prepara un resumen de los aspectos fundamentales, con señalamiento de la normatividad aplicable. Distribuido el documento oportunamente, el grupo puede dividirse en cinco subgrupos. Uno estudia los aspectos sociológicos; otro los as-

pectos normativos; el tercero examina la posición de los protagonistas; el cuarto estudia el fallo o decisión; el quinto propone una solución "operativa". El profesor orienta y modera la discusión. Un alumno -relator- realiza la síntesis del debate y de las conclusiones. El grupo discute los análisis efectuados y la solución propuesta.

Simposio: aquí, 4 ó 6 alumnos exponen sobre diversas fases de un solo tema, que selecciona el profesor, quien además les asesora en la preparación de sus intervenciones y puede actuar como moderador. En el simposio, el grupo intercambia opiniones sobre un tema que requiere profundizarse o aclararse.

Phillips 6'6: El grupo se organiza en equipos de 6 alumnos y durante 6 minutos dialoga sobre un tema o problema que se propone. Después que cada sub-grupo ha obtenido su propia conclusión, se arriba a una conclusión general. Cada sub-grupo designa su propio coordinador y el profesor actúa como coordinador general. Se trata de una técnica particularmente interesante porque implica la participación de todo el grupo y promueve la comunicación entre cada uno de sus integrantes.

Panel: consiste en el estudio de un tema por parte de un grupo de alumnos seleccionados por sus compañeros, quienes

deben exponer su punto de vista personal, uno por uno, para que la clase a la vez discuta dicho tema. El profesor debe orientar la elección del tema de modo que resulte significativo, así como los trabajos. Un secretario designado anotará en el pizarrón los argumentos de cada expositor, quien los discutirá con el grupo, hasta llegar a conclusiones aceptadas por la mayoría.

Podríamos extendernos más en la descripción somera de técnicas didácticas, pero pensamos que ello es innecesario. Creemos, sí, que el número más bien reducido de estudiantes en el área de Derecho Internacional facilita la aplicación de cualquier técnica y permite esperar fructíferos resultados.

Igualmente, estamos convencidos de que en el posgrado las actividades académicas no pueden restringirse al salón de clase. Pensamos que los trabajos de investigación deben estimularse y sugerimos, en el mismo plano, el seguimiento de certámenes de interés para el Derecho Internacional, que en México se dan con relativa frecuencia; si no es factible asistir o no se tiene cabida a las reuniones, disponer del material de esos encuentros se antoja viable con miras al análisis gru
pal.

Habíamos mencionado en su oportunidad que por iniciativa de algunos maestros escuchamos en varias ocasiones confe

rencias de invitados especiales. A nuestro parecer hay que insistir en proyectos de esta naturaleza, es decir, en invitar a funcionario de la Cancillería de México, agentes diplomáticos y consulares, representantes de organismos internacionales, legisladores, docentes, juristas y otras voces autorizadas, con el objeto de que externen sus puntos de vista sobre tópicos relacionados con nuestra disciplina; conocer sus opiniones, comentarlas y realizar con ellos una evaluación global del asunto tratado resultaría tarea sumamente enriquecedora.

Si de esta suerte ampliamos las fuentes de información más allá del maestro y del grupo mismo, no debemos olvidar que en el terreno escrito, aparte de obras de carácter doctrinario y textos de instrumentos jurídicos fundamentales, revistas, documentos oficiales de libre acceso, documentos emanados de certámenes nacionales e internacionales, periódicos, ofrecen materia prima para el trabajo intelectual en equipo. A fin de lograr una adecuada y permanente dotación de material informativo y de consulta, recomendamos una acción persistente ante la propia Secretaría de Relaciones Exteriores, organismos gubernamentales y no gubernamentales internacionales, otras universidades americanas y extraregionales, etc.

Respecto de la evaluación, ratificamos nuestro criterio de que no debe omitírsela durante el curso y al finalizar

el semestre, abarcando en cada oportunidad tanto la tarea explícita como la tarea implícita. Deseamos advertir que adicionalmente a este paréntesis concertado, bien pueden darse otros de manera imprevista cuando la coyuntura del momento lo propicie.

Para efectos de acreditación, consideramos que la tesis debe mantenerse porque demanda y fomenta la investigación, pero sin descuidar mecanismos complementarios como pruebas orales y/o escritas¹⁶ en torno a aprendizajes concretos y relevantes. La propia asistencia y participación de los alumnos -determinada más allá del número de ocasiones en que se haga uso de la palabra en las discusiones grupales- representan elementos dignos de tomarse en cuenta para efectos de promoción, desde el instante en que reflejan el cumplimiento del compromiso básico asumido al iniciar la tarea.

Apuntemos que cuanto se ha expresado aquí sobre experiencias y sugerencias para un nuevo enfoque de la enseñanza del Derecho Internacional, no pretende sino subrayar el criterio de que las actividades académicas tienen que ser de responsabilidad compartida. Comprendemos que no se anoja fácil llevar a la práctica la mayor parte de propuestas de la di -

¹⁶ El doctor Jorge Witker trata en detalle de la planeación de instrumentos de evaluación en su obra sobre Metodología de la Enseñanza del Derecho; cit., pp. 223-232.

dáctica crítica, pero en la confianza de contribuir a modificar lo modificable nos sentimos satisfechos con dejar planteada la inquietud de esta alternativa pedagógica.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

1.- La didáctica crítica es una alternativa pedagógica contestataria al modelo "tradicional" de enseñanza, de relaciones verticales y jerarquizantes, así como al propiciado por la tecnología educativa instrumentalista, caracterizado por la práctica "modernizante".

2- La didáctica crítica toma en cuenta los aspectos bio-psíquicos del ser humano, e igualmente los factores sociales que sirvieron de base al movimiento de la Escuela Nueva, del que emerge históricamente. Sin embargo, otorga a esos elementos renovada vitalidad, atentas las exigencias de una sociedad dinámica y compleja por excelencia.

3.- Para la didáctica crítica, si bien el ser humano es el centro del proceso educativo, como sujeto de él, busca desterrar la concepción individualista del aprendizaje para dar cabida a una noción socializadora, de responsabilidad compartida.

4.- La didáctica crítica no sólo persigue la aplicación de técnicas de enseñanza activa, sino un cambio de acti-

tud de quienes están involucrados en el proceso educativo, frente a él e incluso más allá del plano puramente académico.

5.- La didáctica crítica puede constituir una experiencia sumamente enriquecedora en lo intelectual y también en lo humano.

6.- Respaldamos las tesis de juristas y docentes latinoamericanos, tendientes a superar la enseñanza tradicionalista en la carrera de Derecho. Es más, creemos necesario rescatar sus postulados y proponemos su revisión desde la perspectiva de la didáctica crítica.

7.- Nuestra propia experiencia en la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho de la UNAM nos permite concluir que la enseñanza para el área que elegimos -Derecho Internacional- fue también de corte tradicionalista, pese a los lineamientos de los mismos planes de estudio, que buscarían la activa participación de los alumnos.

8.- La didáctica crítica es, desde luego, una opción positiva y viable para la enseñanza del Derecho Internacional.

9.- En este marco, planteamos la preparación de profesionales que examinen el fenómeno jurídico internacional con una visión contextual e interdisciplinaria. Creemos necesa -

rio contemplar con detenimiento temas de actualidad vinculados al Derecho Internacional y tomar en cuenta la política internacional del país, a la luz de los principios jurídicos que la orientan. Consideramos fundamental fomentar las actividades de investigación y el seguimiento de cortámenes internacionales. Propiciamos también una mayor cooperación con la División por parte de la Secretaría de Relaciones exteriores, embajadas, organismos internacionales e instituciones del país y del exterior que puedan contribuir al permanente mejoramiento de la calidad de la enseñanza del Derecho Internacional.

10.- Estamos conscientes de que no resulta fácil llevar a la práctica la didáctica crítica y de que tampoco cabe esperar su aplicación en gran escala. Sin embargo, tenemos la confianza de que el presente trabajo suscitará la inquietud suficiente para emplearla, con el espíritu renovador que nos debe caracterizar.

B I B L I O G R A F I A

- Aguirre Lora María Esther, Arredondo Galván Martín y Pérez Rivera Graciela. Manual de Didáctica General, Curso Introdutorio, ANUIES, México, Primera Reimpresión a la Segunda Edición, 1984.
- Arellano García, Carlos. Derecho Internacional Privado, Editorial Porrúa S.A., México, Quinta Edición, 1981.
- Arellano García Carlos. Derecho Internacional Público, Editorial Porrúa S.A., México, 1983.
- Basave Fernández del Valle, Agustín. Filosofía del Derecho Internacional, Jusfilosofía y Politosofía de la Sociedad Mundial, UNAM, México, 1985.
- Castañeda, Jorge. México y el Orden Internacional, El Colegio de México, México, Primera Reimpresión a la Primera Edición, 1981.
- Castrejón Díaz, Jaime. El Concepto de Universidad, Ediciones Océano S.A., México, 1982.
- Colliard, Claude-Albert. Instituciones de Relaciones Internacionales, Fondo de Cultura Económica, México, traducción de Pauline Forcella de Segovia, Primera Edición española, 1978.
- Cheybar y Kuri, Edith. Técnicas para el Aprendizaje Grupal (Grupos Numerosos), CISE-UNAM, México, 1983.
- Fainholc, Beatriz. Introducción a la Sociología de Educación, Editorial HUMANITAS, Buenos Aires, 1980.
- Friedmann, Wolfgang. El Derecho en una Sociedad en Transformación, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.
- González Rivera-Guillermo y Torres Carlos Alberto (coordinadores). Sociología de la Educación, Colección Estudios Educativos, Centro de Estudios Educativos A.C., México, 1981.
- Hierro, Graciela. Naturaleza y Fines de la Educación Superior, Alianza Editorial, Madrid, 1982.

- Kaplan Morton y Katzenbach Nicholas. Fundamentos Políticos del Derecho Internacional, Editorial Limusa-Wiley S.A., México, versión española de Andrés M. Matco, 1964.
- Merani, Alberto. Educación y Relaciones de Poder, Editorial Grijalvo S.A., México, 1980.
- Mestre Vives, Tomás. La Política Internacional como Política de Poder, Editorial Labor, Barcelona, 1979.
- Novoa Monreal, Eduardo. El Derecho como obstáculo al cambio social, Editorial Siglo XXI, México, 1975.
- Núñez y Escalante, Roberto. Compendio de Derecho Internacional Público, Editorial Orión, México, 1970.
- Pereznieto Castro, Leonel. Derecho Internacional Privado, Colección Textos Jurídicos Universitarios, Editorial Harla S.A. de C.V., México, Tercera Edición, 1984.
- Seara Vásquez, Modesto. Derecho Internacional Público, Editorial Porrúa S.A. México, Octava Edición, 1982.
- Seara Vásquez, Modesto. Tratado General de la Organización Internacional, Fondo de Cultura Económica, México, Segunda Edición, 1982.
- Sepúlveda, César. Derecho Internacional, Editorial Porrúa, S.A. México, Decimoquinta Edición, 1983.
- Sorensen, Max (editor). Manual de Derecho Internacional Público, Fondo de Cultura Económica, México, revisión y adiciones a la edición en español de Bernardo Sepúlveda, Segunda Reimpresión, 1981.
- Tunnermann Bernheim, Carlos. De la Universidad y su problemática, UNAM, México, 1980.
- Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, Tercera Edición, 1982.

ARTICULOS

- Arredondo Martiniano, Uribe Marta, West Teresa. Notas para un modelo de Docencia, Perfiles Educativos, UNAM, México, enero-marzo de 1979.

- Barco, Susana. Crisis de la Didáctica, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1975.
- Barreiro, Telma. La Educación y los mecanismos ocultos de la alienación, Revista de Ciencias de la Educación Buenos Aires, 1975.
- Bleger, José. Grupos operativos en la enseñanza, en Temas de Psicología (Entrevista y Grupos), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- Bohoslavsky, Rodolfo. Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1975.
- Cabral Ortega, Héctor. Perfil actual de la profesión jurídica y sus perspectivas, Revista Universidades No. 90. UDUAL, México, octubre-diciembre de 1982.
- Escobar, Edmundo. Pedagogía del Derecho, Revista de la Facultad de Derecho, UNAM, México, 1975.
- Ezpeleta, Justa. Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento, Cuadernos de Formación Docente No. 13, México, 1978.
- Fernández, Bertha. La Sistematización de la Enseñanza, Deslinde No. 1, UNAM, México, 1975.
- Fix Zamudio, Héctor. Docencia en las Facultades de Derecho, Revista Universidades No. 57, UDUAL, México, 1975.
- García, Guillermo. La Educación como Práctica Social, Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1975.
- García Laguardia, Jorge Mario. La Universidad Latinoamericana y la Formación de los Juristas, Deslinde No. 64, UNAM, México, 1975.
- González Souza, Luis. El Derecho Internacional y las Relaciones Internacionales: un Bosquejo del Movimiento Académico para Preservar la Relevancia del Derecho en el Estudio de las Relaciones Internacionales, Estudio Científico de la Realidad Internacional, II Coloquio Internacional de Primavera, UNAM, México, 1981.

- Ingle, Henry. Medios de Comunicación y Tecnología: una Mirada a su Papel en los Programas de Educación No-Formal, Revista del Centro de Estudios Educativos A.C., VOL. VII, No. 4, México, 1977.
- Lara Sáenz, Leoncio. Evaluación de los Planes y Programas de Formación, Revista Universidades No. 90, UDUAL México, 1982.
- Lavados Montes, Iván. Apuntes sobre Universidad y Cooperación Internacional, Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile No. 40, Santiago de Chile, 1984.
- Leu, Hans. El Derecho Internacional y su Papel en la Configuración de una nueva Sociedad Internacional, Estudio Científico de la Realidad Internacional, II Coloquio Internacional de Primavera, UNAM, México, 1981.
- Morán Oviedo, Porfirio. Propuesta de Evaluación y Acreditación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica, UNAM, México, 1983.
- Morán Oviedo, Porfirio. Reflexiones en torno a la Instrumentación Didáctica, UNAM, México, 1983.

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS

- De Pina, Rafael. Diccionario de Derecho, Editorial Porrúa, S.A., México, Décima Edición, 1981.
- Osmańczyk, Edmund Jan. Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales y Nacionales Unidas. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Plano, Jack y Olton, Roy. Diccionario de Relaciones Internacionales, versión española de José Meza Nieto, Editorial Limusa, México, 1983.

INFORMES Y OTROS DOCUMENTOS

- Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General. Seminario sobre Nuevas Tendencias y Responsabilidades para las Universidades en Latinoamérica, UDUAL, México, 1978.

- Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General. Perspectiva y Responsabilidad de la Universidad en América Latina, VII Asamblea General de la UDUAL, UDUAL, México, 1977.
- Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General. La Problemática de la Educación Universitaria en América Latina, VIII Asamblea General de la UDUAL, UDUAL, México, 1980.
- Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General. Enseñanza del Derecho y Sociedad en Latinoamérica, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, UDUAL, México, 1975.
- Universidad Externado de Colombia. Las Facultades de Derecho en la Política de Desarrollo Latinoamericano, VI Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1976.
- Universidad Central del Este. Para Qué y Para Quién se Forman Profesionales del Derecho, VIII Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, 1982.
- Paniagua, Carlos. Evaluación de las Funciones Sociales de la Universidad Latinoamericana, Revista Universidades No. 90, UDUAL, México, 1982.
- Pansza, Margarita. Los Medios de Enseñanza-Aprendizaje, Perfiles Educativos, UNAM, México, enero-marzo de 1979.
- Prieto, Daniel. La Comunicación Educativa como Proceso Alternativo, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1982.
- Ramos, Fausto. La Comunicación Educativa y la Política de Comunicación de la Institución Universitaria. Supuestos Básicos, Perfiles Educativos No. 3, UNAM, México, octubre-noviembre de 1983.
- Rigau, Marco. La Formación del Abogado y Nuestro Derecho, Revista Jurídica de la Universidad de Puerto Rico, San Juan, diciembre de 1976.

- Rodríguez Azucena. El Proceso de Aprendizaje en el Nivel Superior y Universitario, Colección Pedagógica Universitaria, Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, Veracruz, julio-diciembre de 1976.
- Santoyo, Rafael. Algunas Reflexiones sobre la Educación en los Grupos de Aprendizaje, Perfiles Educativos No. 11, UNAM, México, 1981.
- Székely, Alberto. La Enseñanza del Derecho Internacional en México, trabajo monográfico, México, 1986.
- Vernengo, Roberto. Estructura y Función de la Clase Magistral, Deslinde No. 87, UNAM, México, 1978.
- Witker, Jorge. Derecho, Desarrollo y Formación Jurídica, Revista Universidades No. 56, UDUAL, México, 1974.
- Witker, Jorge. El Derecho en América Latina: Contenido y Enseñanza, Deslinde No. 56, UNAM, México, 1974.
- Zarzar Charur, Carlos. La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo, Perfiles Educativos No. 9, UNAM, México, 1980.
- Universidad Católica de Chile. Plan de Estudios de la Facultad de Derecho.
- Universidad Católica "Santiago de Guayaquil". Programa de Estudios de Derecho Internacional Público.
- Universidad de Chile. Plan de Estudios de la Facultad de Derecho.
- Universidad Federal de Bahía. Programa de Estudios de Derecho Internacional Público.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. Programa de Estudios de Derecho Internacional Público.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Planes de Estudio.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Planes de Estudio en el Posgrado.