UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

(DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES DE LA FACULTAD DE DERECHO)

EL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

T E S I S

QUE PARA OBTENER

LA MAESTRIA EN DERECHO

P R E S E N T A

JULIO ERNESTO LOMBARDO SANCHEZ

D. [redacted] 1974

AGRADECIMIENTOS

Debo expresar mi gratitud por la experta y valiosa orientación que me ofreció el Dr. Fernando Flores García como Director de este trabajo.

Quiero agradecer a la Profesora Doña Victoria T. de Jaén y a la Sra. Embajadora de Panamá en México Doña Emilia Arosemena Vallarino su inestimable ayuda moral.

Agradezco al Sr. Embajador Jesús Cabrera Muñoz Ledo su estímulo -- en calidad de Comisario del Fondo Benito Juárez-Abraham Lincoln de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México.

Expreso mi profundo agradecimiento al Gobierno Mexicano por el eficaz incentivo económico que me ha brindado y que facilitó la redacción del presente estudio.

INTRODUCCION

En virtud de las tareas trascendentales que, desde épocas pretéritas, han realizado los hombres de leyes, interesa cualquier asunto referido a aquellos métodos indispensables para la eficacia de la enseñanza jurídica.

Está en tela de juicio la bondad de algunas formas de enseñar en Facultades de Derecho. No se soslayan conductas inadecuadas ni características contrarias a la naturaleza del aprendizaje y al propio devenir de la cultura, que aún conservan notable arraigo. Críticas que no dejan de preocupar, en la medida en que semejantes defectos conducen a graves corruptelas en el ejercicio profesional e influyen, por ende, sobre problemas contemporáneos.

Concientes de que tales inquietudes suelen manifestarse a propósito de instituciones universitarias de América Latina y por nuestra condición de hijos de este mundo de esperanzas, ofrecemos a él los resultados del presente estudio.

La enseñanza teórico-práctica, a la que corresponde impartir métodos, datos, usos y actitudes sin los que se dificultaría a quienes ejercen profesiones jurídicas, un continuo perfeccionamiento de técnicas y una indoblegable defensa de los fines superiores que condicionan al Derecho y cuyo logro es de interés común, tiene que recurrir al principio pedagógico de actividad, del que es nota esencial la investigación.

Pretendemos justificar que este principio es aplicable a la enseñanza del Derecho en el nivel de la licenciatura.

En el primer capítulo se presentan fundamentos de dicha aplicabilidad y, a la vez, reflexiones en torno a sus límites y a las formas que puede revestir.

El segundo y último capítulo consiste en un examen crítico, basado en la corriente metodológica activa, de ciertos medios utilizables por la docencia jurídica.

Sustentamos la tesis de que como el estudiante de Derecho no sólo debe investigar, ser activo, para aprender, sino también aprender a investigar, es preciso que sus estudios se realicen de acuerdo con el principio de actividad.

Pero ante los requisitos de informar en torno a lo básico y de facilitar el aprendizaje de usos necesarios para el ejercicio idóneo de profesiones jurídicas, se alude, asimismo, a la necesidad de que el sistema activo no desvíe de programas creados para ello.

Tal es el marco en que se formulan los planteamientos de este trabajo. Con ellos aspiramos a contribuir al desarrollo de la pedagogía jurídica, disciplina vital, en cuanto que el Derecho es para la existencia humana, criterio ineludible.

CAPITULO PRIMERO

APLICACION DEL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO, SUS LIMITES Y FORMAS.

I. BASES DE LA APLICACION DEL SISTEMA ACTIVO EN LA ENSEÑANZA ELEMENTAL.

A) Ubicación del Sistema Activo en el conjunto de ideas de la Educación Nueva.

1. Sistema activo y principios de la educación nueva.-

El punto de partida del movimiento de la "educación nueva" se remonta a fines del pasado siglo. Por ello, el adjetivo "nuevo", aunque ha adquirido una difusión notable, no parece justificarse a plenitud. (1)

Esta corriente pedagógica se basa en importantes principios, a algunos de los cuales conviene hacer referencia.

Se plantea, por ejemplo, que la "educación nueva" es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de guía a las escuelas oficiales, que debe ser instalado en el campo y basarse en la coeducación. Todo ello por lo que respecta a la parte organizativa general. En cuanto concierne a educación física e higiene se estima que la "educación nueva" debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día; que la educación física se debe realizar mediante la --

(1) Cfr. PLANCHARD, Emile. La Pedagogía contemporánea. Traducción de V. García Hoz. Quinta edición, Ediciones Rialp, S.A., Madrid 1968, p. 374.

gimnasia natural, los juegos y los deportes y que las excursiones son indispensables - debido a su utilidad para la enseñanza de geografía y para el desarrollo de la sociabilidad. En cuanto al aspecto intelectual existe el principio de que la "nueva educación" debe desarrollar el juicio más que la memoria. Además, se estima que la - enseñanza está basada sobre hechos y experiencias y que la nueva forma educativa - debe apoyarse en la actividad personal del niño. También se aspira a que la enseñanza tenga como base el interés espontáneo de los niños; que el trabajo individual consista en investigar y luego en clasificar de acuerdo con un cuadro lógico y que - el trabajo colectivo sea una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares. En cuanto se refiere a la formación moral y social vale la pena - mencionar dos bases importantes: por una parte se considera que aquélla debe realizarse, tanto en lo interno como en lo externo, a través de la práctica del sentido - crítico y de la libertad, respectivamente, y por otra, se estima que la "educación - nueva" debe formar al futuro ciudadano no solamente desde el punto de vista nacional, sino también con miras a la humanidad. (2)

Obviamente, en el conjunto anterior no sólo hay puntos relacionados con métodos didácticos sino también con fines morales y sociales de la educación.

Como en este trabajo se concede especial importancia a los primeros, particularmente a los "activos", conviene concentrar el interés sobre el aspecto didáctico de la "educación nueva" y explicar el enfoque "activista del proceso enseñanza-aprendizaje".

---

(2) Cfr. Ibidem, pp. 377, 378 y 379.

La nota esencial del sistema activo, esto es, del conjunto de reglas sobre el uso de métodos activos es, precisamente, la actividad, la cual según afirma LUZURIAGA, se basa en manifestaciones emocionales y creadoras del niño; en sus instintos y tendencias de manipulación, de juego y de actividad imaginativa. (3)

DEWEY tiene un concepto, muy a menudo tergiversado, de actividad. -- (4) A su juicio la experimentación, que es vínculo con la experiencia, tiene un lado activo y otro pasivo; el primero consiste en experimentar, en actuar sobre algo y el segundo, en sufrir las consecuencias de esa acción. "La simple actividad no constituye experiencia". "Es dispersiva, centrífuga, dispersadora"... "Los impulsos ciegos y caprichosos nos llevan atolondradamente de una cosa a otra". -- "Cuando esto ocurre todo queda como escrito en el agua". (5) En opinión del ilustre pedagogo se aprende por la experiencia cuando se logra establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que se hace a las cosas y lo que se goza o sufre de ellas, como efecto. Por ello Dewey impone a la existencia de un método didáctico activo, los siguientes requisitos: 1. que el alumno tenga una situación de auténtica experiencia, esto es, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo. 2. Que surja un problema auténtico dentro de dicha situa-

---

(3) Cfr. LUZURIAGA, Lorenzo. La Pedagogía contemporánea. Octava edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1966, p. 69.

(4) LARROYO considera a DEWEY apóstol genial de la enseñanza por la acción. - (cfr. LARROYO, Francisco. Historia General de la Pedagogía. Décima primera edición. Editorial Porrúa, S. A., México, D.F., 1969, pp. 627 y 628.

(5) Cfr. DEWEY, John. Democracia y Educación. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga. Sexta edición, Editorial Losada, S. A., Buenos Aires, Argentina, 1967, p. 153.

ción como estímulo para el pensamiento. 3. Que el educando posea la información y haga las observaciones indispensables para afrontar el problema. 4. Que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas ordenadamente y 5. Que tenga la oportunidad de comprobar sus ideas por medio de su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir su validez. (6)

De ser tomadas en cuenta las bases que sirven de apoyo a la concepción de un pensador de la talla de DEWEY habría que reconocer que en este sistema no se trata de una actividad cualquiera sino de aquella mediante la cual el individuo actúa concientemente y deriva un aprendizaje cuando sobre él repercuten los efectos de su actividad. Lo que, como dice LARROYO, "nada tiene que ver con ese ajetreo inconsulto, con ese vaivén ardillesco, con ese dinamismo disperso y dispersivo, con esa veleidad alocada, con ese afanarse por hacer cosas sin orden ni concierto", en la medida en que la actividad "es la inversión de la persona en el acto de aprendizaje y la dirección de éste por la inteligencia". (6 - A)

Ahora bien, el sistema activo es el conjunto de reglas concernientes a los métodos didácticos activos, de las cuales resalta el principio de actividad, en cambio, la llamada "nueva educación" es un conjunto de ideas y posiciones sobre la educación en general dentro de las que se encuentra, precisamente aquel sistema; por ello, ambos no deben ser confundidos.

De cualquier forma, entre las reglas de dicho sistema es de medular im--

(6) Cfr. Ibidem, pp. 154 y 178.
(6-A) Cfr. LARROYO, Francisco. Pedagogía de la Enseñanza Superior. Segunda edición reformada, Editorial Porrúa, S.A., México, 1964, p. 157.

portancia el principio de actividad, según el cual para que haya aprendizaje es indispensable una actividad reflexiva del que aprende enfocada sobre lo que constituye su objeto de estudio. (7)

A nivel de la enseñanza elemental, sin embargo, el impulso docente de tal actividad es relacionado con los intereses y la organización mental del niño.

Es preciso, por ello, exponer algunas reflexiones en torno a dicha relación.

B) Ideas del Sistema Activo en torno a la relación entre Actividad, Intereses y Organización mental del niño.

2. La actividad, los intereses y la organización mental infantiles.-

a) Posición de Dewey.- De acuerdo con este eminente pedagogo no se puede interesar, atraer la atención de alguien sobre algo que no se encuentre al alcance de sus facultades actuales. El hecho de que los niños no quieran oír o no quieran comprender se debe a que sus espíritus no se proyectan sobre los objetos porque no les interesan. El problema de la enseñanza es el de encontrar materiales que lleven a un individuo a la realización de actividades específicas que le interesen; y de acuerdo con DEWEY la solución estriba en descubrir modos típicos de actividad, ya sean juegos u ocupaciones útiles que interesen y que no puedan llevarse a cabo sin reflexionar y sin aplicar juicios para escoger materiales de observación y meditación. (7-A)

---

(7) Infra, No. 2, a), b), c), ch) y No. 3.
(7-A) Cfr. DEWEY. ob. cit., pp. 140 a 146.

En su trabajo intitulado Mi Credo Pedagógico, Dewey advierte que los intereses son los signos y síntomas de la capacidad en crecimiento de los niños y recomienda a los educadores la observación constante y cuidadosa de aquéllos como única forma válida de introducirse en su vida, determinar para lo que están dispuestos y, consiguientemente, el material sobre el cual podrían trabajar con más prontitud y eficacia. Además, considera que tales intereses no deben ser ni fomentados ni reprimidos, ya que lo primero (en virtud de que el interés es siempre el signo de alguna capacidad oculta que conviene descrubrir) equivale a dejar de penetrar más allá de la superficie y su resultado es "sustituir el interés general por el capricho". (8)

En "El Niño y el Programa Escolar" Dewey estima que el medio legítimo de vencer la distracción y el rechazo de la lección por el niño consiste en transformar las materias, sicologizarlas, lo que equivale a introducirlas en el campo de la vida infantil. Y según él es erróneo mantener el alejamiento entre las materias del programa escolar y los intereses del niño y tratar de dorar la píldora pretendiendo convencer a éste de que "está gustando algo muy agradable, ya que "la asimilación mental es una materia de conciencia; y si la atención no ha actuado sobre el material presentado, éste no ha sido aprendido ni transformado en capacidad mental". (9)

En pocas palabras, no debe existir duda alguna sobre la gran importancia

---

(8) Cfr. DEWEY, John. El niño y el programa escolar-Mi credo pedagógico. Traducción del Inglés de Lorenzo Luzuriaga. Sexta edición. Editorial Losada S.A., Buenos Aires, Argentina, 1967, pp. 63 y 64.

(9) Cfr. Ibidem. p. 48.

que la doctrina de DEWEY atribuye a la actividad reflexiva y a los intereses y organización mental del que aprende, en particular, a los intereses y organización mental de los niños, en lo que respecta a la comprensión de las materias del programa escolar y, por ende, al aprendizaje.

b) Posición de Kilpatrick.- En opinión de este notable teórico se aprende algo en el grado en que se le concede importancia. Si es de poca importancia se aprende ligeramente y se olvida pronto; si es de mucha, se aprende profundamente y no se olvida. Asimismo, opina que lo que el individuo aprende son sus propias reacciones y ello en forma desigual, ya que lo aprendido persiste en la medida en que se le conceda importancia (se poseerá más). (10)

Por lo que se refiere a la relación alumno-programa el autor considera que hay que contar con la intención de aquél, ya que cuanto más se desea adquirir un modo de proceder más rápidamente se adquiere y arraiga mejor. (11)

Según KILPATRICK el papel del maestro de primaria debe ser el de mantener y desarrollar la acción, la avidez y la curiosidad de los niños en un sentido inteligente y propiciar en ellos intereses ceadores. (12) Pero el autor tampoco deja de tomar en consideración el que los intereses del que aprende pudieran ser inadecuados; por ello cree que el maestro debe tener un mapa de valores y, consiguientemente, saber escoger lo mejor de aquéllos, lo más fructífero. De tal suerte que no

(10) Cfr. KILPATRICK, William H. La Función social, cultural y docente de la escuela. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Octava edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1968, pp. 43, 44, 45.

(11) Cfr. KILPATRICK, William H. y otros. El Nuevo programa escolar. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Sexta edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1967, p. 45.

(12) Cfr. KILPATRICK, William H. La función..... cit. pp. 62 y 63.

haya contradicción entre los fines de la enseñanza y la necesidad de que el niño -- aprenda movido por sus intereses. (13)

De manera que para Kilpatrick la doctrina de la acción impulsada por -- los intereses, especialmente, los infantiles, ocupa un relevante lugar dentro de la - Didáctica.

c) Posición de Decroly.- Entre las ideas de DECROLY, quien considera a la actividad del alumno como factor decisivo del aprendizaje, hay dos principios que conviene tener presentes. Uno es el de la globalización y el otro, el — de los centros de interés. Por lo que se refiere al primero el destacado pedagogo - belga tiene la opinión de que el niño no percibe las cosas en sus detalles sino en su totalidad. Se estima que a consecuencia de este principio uno de los valores más - altos del sistema preconizado por DECROLY lo constituye la validez de sus ideas en contra de la arcaica clasificación de las materias del programa primario que somete los conocimientos del niño a la división, obligándole a realizar un gran esfuerzo -- abstractivo y llevando a su espíritu la idea errada de que existe una honda separa-- ción entre lo que él tiene ante sí y los conocimientos ofrecidos por la escuela. En opinión del autor citado las causas de que el niño pierda el interés por la escuela — no son sino este tipo de programas basado en la atomización de materias así como -- los métodos inadecuados de enseñanza; y recomienda el programa de ideas ejes fundado en el principio de globalización como medio de contribuir a que el niño encuentre realizada su tendencia a percibir las cosas en forma global para luego descender

(13) Cfr. Ibidem, pp. 63, 64 y 65.

a los detalles. (14)

Por lo que se refiere al otro principio, esto es, el de la elaboración del programa no sobre la base de dividir materias sino en función de centros de interés, conviene apreciar las ideas que el propio creador del método expone en su obra en colaboración con G. Boon intitulada "Iniciación General al Método Decroly".

Primero, el brillante innovador se pregunta qué es lo que no deben ignorar los niños. (15)

Ante tal pregunta considera que lo que más importa ser conocido por el niño es, en primer lugar, él mismo. Es decir, todo lo relativo al funcionamiento y utilidad de sus órganos y sentidos; todo lo que se relaciona con las causas de sus necesidades, con sus defectos y sus virtudes. Luego es preciso que el niño conozca el mundo, el medio en que vive. El autor hace énfasis en que su objeto es crear un nexo común entre las materias, hacerlas converger y divergir de un mismo centro: el niño, el interés del niño que, a su juicio, es la palanca por excelencia. Estima que tal modo de proceder tiene su punto de partida en la inclinación natural del hombre y más aún del niño de referirlo todo a sí mismo, de no ver el mundo sino con referencia a él, en suma, aquello que se denomina "antropocentrismo". (16)

Por su claridad creemos que la consideración del interés del niño, de su actividad y de su organización mental como palancas por excelencia, evita cual-

(14) Véanse: BALLESTEROS, Antonio, y otros. Métodos de la nueva educación. Tercera edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1973, pp. 89 y 90 y DECROLY y BOON. Iniciación general al método Decroly. Traducción de Ma. La . de Luzuriaga. Octava edición. Editorial Losada, S. A., Buenos Aires, Argentina, 1965, pp. 58 y 59.

(15) Cfr. Iniciación general al Método Decroly. cit., p. 56.

(16) Cfr. Ibidem, pp. 56, 57 y 58.

quier necesidad de replantear la importancia didáctica que este distinguido representante de la "nueva educación" concede a dichos elementos.

ch) Posición de Claparede.- De acuerdo con E. CLAPAREDE las técnicas mentales varían con la edad. El niño no actúa en la misma forma que el adulto para resolver un problema. En términos generales la diferencia consiste en que éste razona, en tanto que aquél tantea, ensaya, hasta que finalmente encuentra. Y aunque según el autor el razonamiento constituye un tanteo abreviado que utiliza conceptos y que va guiado por una atención más avisada, él estima, además, que el pensamiento infantil utiliza, en primer lugar, representaciones particulares "no expurgadas de sus elementos contingentes" a lo cual atribuye la desventaja de introducir en el razonamiento elementos desvinculados de la solución que plantea el problema (como es el caso de un niño a quien se le dice que se ha convertido en tío y que responde que eso no puede ser porque no tiene barba). (17) Y de la frecuencia con que se induce al niño a pensar siguiendo las vías de la razón adulta y no las propias, el autor deriva el efecto de que aquél no piense de ningún modo; "como tampoco respiraría un renacuajo a quien se le obligase a respirar con la ayuda de pulmones (que no tiene) en vez de servirse de sus branquias". (18)

Según el eminente sicólogo y pedagogo la escuela debe llenar su cometido del modo más adecuado y para ello tiene que inspirarse en una concepción educativa funcional, tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escola-

(17) Cfr. CLAPAREDE, E. La Escuela y la Psicología. Traducción del francés de Ma. La. Navarro y J. Comas. Quinta edición. Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1965, pp. 59 y 60.

(18) Cfr. Ibidem, p. 61.

res y considerar la enseñanza como una adaptación de los procesos mentales a ciertas acciones o posibilidades de acción determinadas por ciertos deseos. Estima que la mejor forma de dar al trabajo escolar una razón de ser inmediata ante los ojos de los niños, "de unirlo a un sistema de intereses que le den todo su valor y desencadenar la cantidad de energías necesarias para que el niño se entregue por entero a ellos", consiste en "envolverle en una atmósfera de juego". (19)

De manera que CLAPAREDE también atribuye singular importancia didáctica a la actividad, a los intereses y a la organización mental del niño.

d) Posición de Piaget.- PIAGET considera que, desde el punto de vista funcional, esto es, tomando en cuenta los móviles generales de la conducta y el pensamiento, hay funciones constantes, comunes a todas las edades. En todos los niveles, la acción (que para él es todo movimiento, pensamiento o sentimiento) supone siempre un interés que la desencadena, ya sea que se trate de una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual y en todos los niveles la inteligencia intenta comprender, explicar, etc. Pero aunque las funciones comunes a todas las etapas (vg. interés, explicación) no varían como tales, no es menos cierto que intereses y explicaciones particulares cambian según el grado de desarrollo intelectual. A su juicio lo que varía son las formas de organización de la actividad mental a las que denomina "estructuras variables" y cuya aparición viene a ser comprendida por cada uno de los siguientes períodos de desarrollo: 1. La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las prime—

(19) Cfr. Ibidem, p. 83.

ras emociones. 2. La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados. 3. El período de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje). Estas primeras etapas se extienden a la edad de año y medio o dos años. 4. La etapa de la inteligencia intuitiva (de dos a siete años). 5. La etapa de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales cooperativos (de los siete a los once-doce años). 6. La etapa de las operaciones intelectuales abstractas. (20)

PIAGET considera que la acción del individuo está desequilibrada a cada instante por las transformaciones que surgen en el mundo, exterior o interior, (hambre, cansancio, encuentro de un objeto exterior, etc.) y cada nueva conducta consiste tanto en el restablecimiento del equilibrio como en la transición hacia un equilibrio más estable que el del estado anterior a la transformación. (21)

La inteligencia es la adaptación, el equilibrio entre asimilar continuamente las cosas a la propia actividad y acomodar tales esquemas asimiladores a las cosas. Por ello, en el nivel de la inteligencia práctica, el niño sólo comprende los fenómenos (vg. las relaciones espaciales, causales, etc.) asimilándolos a su actividad motriz, pero al mismo tiempo acomoda esos esquemas de asimilación a los detalles que presentan los hechos exteriores. Y, como toda necesidad hace que el sujeto se interese y tanto necesidad como interés sólo pueden ser satisfechos por el in-

(20) Cfr. PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Traducción del francés de Jordi Marfa. Barral editores, Barcelona, 1971, pp. 13-14.
(21) Cfr. Ibidem, pp. 15-16.

dividuo interesado mediante el trabajo de la inteligencia, entonces -concluye el — autor-, "la inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos pedagógicos de — pura receptividad" sino por métodos basados en los intereses del niño; intereses que dependen del nivel de desarrollo mental del mismo. (Por ejemplo, si el niño antes de los 10-11 años está apenas capacitado para el razonamiento formal, difícilmente puede interesarle la solución de un problema compuesto predominantemente por cuestiones abstractas). (22)

Con respecto a lo anterior PIAGET considera, además, que si bien la actividad del niño en etapas elementales se reduce a acciones concretas, en niveles - superiores la reflexión surge como característica de la actividad del alumno. (22-A)

Por ello, de los valiosos planteamientos antes expuestos se infiere, aparte de la importancia que se atribuye a la acción, la idea de que la Didáctica debe adaptarse a los intereses infantiles y, en particular, a las formas variables de organización de la actividad mental de las que aquéllos dependen.

Conviene, en todo caso, determinar las bases específicas que se atribuyen a la aplicabilidad del sistema activo en la enseñanza primaria.

C) Bases Específicas que se atribuyen a la Aplicación del Sistema Activo en la Enseñanza Elemental.

3. Concepción del aprendizaje como proceso activo y necesidad de aco-

(22) Véase: PIAGET. Jean. Psicología y Pedagogía. Traducción del francés — por F. J. Fernández Buey. Ediciones Ariel, Barcelona, 1969, pp. 182 y - 188 y PIAGET. Seis estudios.... ob. cit., p. 13.

(22-A) Cfr. PIAGET. Psicología y Pedagogía. cit. pp. 84 y 85.

modar la enseñanza a la organización mental del niño.-

En el sistema activo se concede lugar relevante a la regla de que el niño no aprende bien sino cuando lo hace personalmente a través de una actividad indagadora. Según DEWEY, por ejemplo, cuando se proporcionan las condiciones que estimulan el pensamiento y se adopta una actitud simpática hacia las actividades -- del que aprende, se ha realizado ya todo lo que una persona puede hacer para instigar al estudio provechoso. Lo demás corresponde a la persona directamente interesada, al alumno. A tal punto de que si éste "no puede averiguar su propia solución (desde luego, no aisladamente sino en correspondencia con el maestro y sus compañeros) ni encontrar su propio camino, no aprenderá, aún cuando pueda dar alguna - respuesta correcta con un cien por ciento de exactitud". (23)

La necesidad de que la enseñanza se adapte a los intereses de los niños - es también importante regla del sistema activo. Todos los estudiosos de los que hemos expuesto algunos ideas relativas a este último se preocupan por destacar la importancia de la armonía que debe existir entre las materias de enseñanza y los intereses de los niños, los cuales ponen de manifiesto la estructura mental de éstos.

La concepción del aprendizaje como un proceso activo al punto de que - se llega a considerar a la tarea docente como estímulo a la autoeducación del estudiante y la necesidad de que para favorecer tal actividad autoeducativa, se adapte la enseñanza (sin menoscabo de los fines educacionales) a la organización mental - y a los intereses de los niños (organización a la cual ponen de manifiesto los múlti-

(23) Cfr. DEWEY. Democracia y educación. cit., p. 175.

ples intereses infantiles), son bases que se atribuyen a la aplicabilidad del sistema-activo en la enseñanza primaria. (23-A)

El uso de dicho sistema en la enseñanza superior suele ser soslayado sobre la base apriorística de que aún cuando fuera factible y útil en la escuela elemental, no tendría éxito en aquélla a causa de las diferencias que existen tanto entre alumnos como entre estudios de ambos niveles.

También existen posiciones contrarias a tal aplicabilidad que no se apoyan sino en una preferencia por lo establecido, simple y rotunda, indiferente a demostraciones y argumentos.

Este primer capítulo versa sobre la aplicación del sistema activo en la enseñanza del Derecho a nivel de licenciatura. Es preciso buscar fundamentos a la necesidad de dicha aplicación que se refieran al caso particular de los estudiantes de Derecho y a la propia naturaleza de los estudios jurídicos y que no deriven de juicios analógicos concernientes a la aplicabilidad de métodos activos en la enseñanza primaria.

En esa búsqueda nos ocuparemos a continuación.

II. BASES DE LA APLICABILIDAD DEL SISTEMA ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL PERIODO DE LA LICENCIATURA.

A) La Aplicabilidad del Sistema Activo en la Enseñanza del Derecho.

(23-A) Resalta, en todo caso, el carácter esencial que dentro del sistema activo tiene el ya mencionado principio de actividad, en la medida en que tanto la regla que propone atender cuidadosamente los intereses infantiles como aquella que plantea la necesidad de adecuar la enseñanza a la organización mental infantil, encuentran su razón de ser en la exigencia de que el niño aprenda a través de su propia actividad.

Por ello, en este trabajo se alude indistintamente a métodos didácticos activos, a sistema activo y a principio de actividad.

4. Posiciones favorables y desfavorables.- Don Rafael De Pina advierte que los métodos pedagógicos activos no se han aplicado en las Facultades de Derecho, a pesar de que son considerados como los propios de nuestros días, salvo en algunos casos excepcionales. Pero el distinguido jurista afirma rotundamente que "estos métodos son susceptibles de aplicación en cualquier grado de enseñanza, sin excluir ninguno". (24)

LARROYO, por su parte, es de la opinión de que la pedagogía universitaria debe concordar con el principio de actividad. (24-A)

Uno de los argumentos con que DE PINA acentúa la necesidad de aplicar el sistema activo en la enseñanza superior consiste en que, a su juicio, en ésta el aspecto más interesante de la labor del maestro no es tanto el número de conocimientos que comunique a sus alumnos sino la forma en que suscite el apetito de aprender. (25)

No faltan, sin embargo, actitudes en contra de la implantación de dicho sistema en el conjunto de actividades que integran la enseñanza del Derecho. Actitudes que obedecen según DE PINA a la indiferencia con que los maestros de enseñanza superior tratan todo lo relacionado con la Pedagogía, creyendo que pueden prescindir de ésta sin perjuicio para ellos ni para sus alumnos. (26)

Hay, pues, tendencias favorables y desfavorables al uso del sistema acti-

---

(24) Cfr. DE PINA, Rafael. Pedagogía Universitaria. Ediciones Botas, México, 1960, p. 124.
(24-A) Cfr. LARROYO. Pedagogía de la enseñanza.... cit., pp. 159 y 160.
(25) Cfr. DE PINA. ob. cit., p. 126.
(26) Cfr. Ibidem, pp. 124 y 125.

vo en la enseñanza superior, en particular, en la enseñanza del Derecho.

Aparte de las actitudes favorables de LARROYO y DE PINA, por vía de ejemplo, conviene señalar otras manifestaciones individuales y colectivas de adhesión a la aplicabilidad de métodos activos en la enseñanza jurídica.

Refiriéndose a experiencias realizadas en la Facultad de Derecho de Montevideo SANCHEZ FONTANS quien propugna por el recurso a una pedagogía activa, indica que en dicha institución de estudios superiores nadie discute la aplicabilidad del sistema activo y que tanto en profesores como estudiantes "existe un clima propicio para una reforma de los métodos pedagógicos". (27)

Por otra parte, la II Convención de Facultades de Derecho del Perú celebrada en enero de 1964 en Trujillo, Perú, acordó recomendar a las Facultades de Derecho del país la combinación adecuada del método de clase magistral con el funcionamiento de unidades pedagógicas de enseñanza y aprendizaje activos, a saber, el pre-seminario, el seminario y los institutos. (28)

En el mismo sentido, la II Conferencia de Facultades latinoamericanas de Derecho que se celebró en abril de 1961 en Lima, Perú, había propugnado el que las materias sean "enseñadas, estudiadas y aprendidas mediante el empleo coordinado de la exposición magisterial con el sistema de pre-seminario y seminario y con —

(27) Cfr. SANCHEZ FONTANS, José. "El método activo en la enseñanza del Derecho". Anuario de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la Universidad de Panamá. Panamá, Panamá, 1965, Año VI, No. 6, p. 230.

(28) Cfr. Memoria de la II Convención de Facultades de Derecho del Perú celebrada en Trujillo, Perú, del 19 al 25 de enero de 1964, Editorial Bolivariana, Trujillo, Perú, 1964, p. 570.

otras formas de Pedagogía activa. (29)

De suerte, pues que en el ámbito latinoamericano se han difundido ideas favorables a introducir el sistema activo en la enseñanza jurídica.

También hay valiosas experiencias relacionadas con dicha innovación pedagógica que tuvieron lugar en una Facultad de Derecho del Perú y que consideraremos en el siguiente punto.

B) Experiencias Relacionadas con la Aplicación del Sistema Activo en la Enseñanza del Derecho.

5. Las experiencias y sus resultados.- La Pontificia Universidad Católica del Perú aprobó recientemente un proyecto de renovación de las condiciones académicas de la Facultad de Derecho. Uno de los puntos del mismo era el de capacitar a 15 maestros, aproximadamente, en el extranjero, con el fin de "nuclear un grupo de profesores dedicados total o preferentemente a la actividad académica, como requisito de un trabajo de reforma profunda de la Facultad". Para llevar a cabo el programa que también incluía, estímulo a la investigación jurídica; desarrollo de la biblioteca de Derecho y establecimiento de la Oficina de Orientación, se hizo efectiva, durante el período comprendido entre los años 1968, 1969 y 1970, la suma de $ 3,255,000.00. Pero con posterioridad fue necesario extender la duración del proyecto a un año más y esta prórroga fue respaldada por un desembolso --

(29) Cfr. Memoria de la II Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho (Ciencias Jurídicas y Sociales) celebrada en Lima, Perú, del 8 al 15 de abril, 1961. Revista de Derecho y Ciencias Políticas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de San Marcos. Lima Perú, (s.f). p. 210.

adicional. (30)

Los objetivos del trabajo de renovar el sistema de enseñanza eran : "Mostrar el derecho realmente actuante y hacerlo a través del método activo, promoviendo la participación del alumno en orden a una mejor preparación profesional". (31)

El artículo sobre dichas experiencias tiene como finalidad informar en -- torno a la "aplicación de las reformas en la enseñanza derivadas del adiestramiento de profesores, durante los dos primeros años y medio de su implementación, entre — 1969 y 1971". (32)

Una diversidad de consecuencias y observaciones referidas a este programa, fue registrada. (33)

En primer lugar, hasta 1971 y pese a la fuerte inversión que, según el autor del artículo, se hizo en concepto de adiestramiento, no se había logrado formar un grupo significativo de profesores dedicados al tipo de actividad académica que requería el cambio en la enseñanza, que se había emprendido.

Para lograr el máximo de participación de los estudiantes en algunos casos hubo que dividir los grupos numerosos en secciones de 20 a 40 con el fin de romper las posibles inhibiciones producidas en trece años de enseñanza pasiva.

En las primeras semanas de 1969 los alumnos acostumbrados a la actitud -

---

(30) Cfr. PASARA, Luis. "Una experiencia de cambios en la metodología de la - enseñanza". Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas. -- Santiago, Chile, septiembre, 1971, Año 2, No. 8, pp. 52 y 54.

(31) Cfr. Ibidem, p. 55.

(32) Cfr. Idem.

(33) Cfr. Ibidem, pp. 55 y s.s.

de espectadores pasivos no podían mantenerse sin tensión en el nuevo papel de participantes que se les exigía. En muchos casos la exigencia de participar oralmente, uno de los aspectos del nuevo sistema, inhibía a los alumnos denominados "mediocres" por el autor del artículo. Sin embargo, se informa que en 1970 y 1971, debido al mayor conocimiento del método y al uso del mismo en un total de 11 cursos, se facilitó la adaptación de los alumnos.

En la medida en que el sistema fue experimentado por los estudiantes surgieron varios problemas. Por ejemplo, algunos de los más destacados pretendían improvisar intervenciones en clase sin haberse preparado.

Un sector del 20% de mínimo rendimiento sufrió dificultades insalvables para seguir la clase y por su precario grado de asimilación hubo que reprobarlos. Y en general, se pudo observar que el sistema permitía aprender más a los más capaces, en tanto que tendía a dejar muchas dudas a los estudiantes de poca distinción en cuanto a capacidad e iniciativa. (33-A)

En 1970 se comprobó que con el nuevo sistema los alumnos pueden, por su interés, superar rápidamente al profesor, por lo que se estima que en este supuesto hacen falta maestros mucho más hábiles y capacitados que los que exige el método tradicional expositivo.

Se determinó, además, gran aceptación e interés por el sistema en los alumnos de 1o. y 2o. año y el autor del artículo hace referencia a la razón de que-

(33-A) En el caso del proyecto reformador echado a andar en la Universidad Católica del Perú, cualquier argumento tendiente a justificar socio-económicamente las deficiencias en cuanto a capacidad y conocimientos de los alumnos sufriría la limitación que implica el que en esta casa de estudios el estudiantado "tiene más características de las capas altas" de la población. (Cfr. Ibidem, p. 61).

en la medida en que arraigan los hábitos derivados de la "pedagogía tradicional" - que reduce la actividad del estudiante "a una asistencia irregular y a un aprendizaje memorístico de copias simplificadoras, exigirle que piense, que razone, que interprete, puede ser demasiado" (34). Argumento que parece justificarse por el hecho de que se comprobó que las reacciones negativas en contra del método provenían de ciertos alumnos que se habían iniciado con el sistema tradicional entre los - que se distinguieron los siguientes sectores: 1. los alumnos poco distinguidos por su capacidad, que se mostraban inseguros ante las exigencias de participación que plantea el nuevo sistema. 2. Los interesados básicamente en obtener el título profesional y confiados en que el éxito de su ejercicio futuro depende de las relaciones sociales y de la práctica misma y no de los estudios universitarios, los cuales consideran a los cambios académicos como distracciones inútiles o causas de aburrimiento. -- 3. Aquellos que utilizaban la reacción negativa contra la reforma que se pretendía implantar, con fines políticos.

El autor del artículo advierte que el cambio iba acompañado de una concepción sociológica y realista que partía del principio de que el "Derecho está obligado a justificarse no sólo internamente por el mérito de su racionalidad sino también externamente con relación a la sociedad misma", lo que llevaba a concluir -- que la enseñanza jurídica no debe limitarse a explicar el orden normativo vigente sino que, además, en nombre de las exigencias sociales, debe cuestionarlo. Todo lo cual produjo reacciones adversas a la reforma, ocasionadas, aparentemente, por la-

(34) Cfr. Ibidem, p. 60.

formación positivista de algunos profesores.

Resalta, en todo caso, el entusiasmo con que los alumnos que iniciaron sus estudios jurídicos con los cursos renovados, aceptaron el cambio didáctico. (35) Lo que demuestra que existe un amplio margen de posibilidades favorables a cualquier política de aplicación del sistema activo en la enseñanza del Derecho.

6. Consideraciones sobre las experiencias.- De las experiencias y observaciones anteriores deriva la necesidad de un personal docente capacitado para enseñar o, más concretamente, para dirigir el proceso de aprendizaje mediante el uso de métodos activos. También se infiere el que de acuerdo con la rapidez y extensión que se pretenda asignar a la actividad transformadora deberá brindarse a la misma un mayor o menor respaldo financiero. No obstante, como esto se relaciona con la política de transformación didáctica, más bien, conviene aludir a las consecuencias y observaciones relacionadas con el recurso al sistema activo en la enseñanza del Derecho.

Resalta, asimismo, la necesidad de que tanto educadores como educandos, a través del esfuerzo personal, se adapten a las mayores exigencias que plantea la actividad.

De las observaciones se infiere que en cualquier ensayo renovador conviene crear medios para vencer los obstáculos que de la relación entre el número de estudiantes y la intensidad de las inhibiciones producidas por el arraigo de la enseñanza tradicional, pudieran derivarse.

---

(35) Cfr. Ibidem, pp. 58 y 67.

Es importante, además, el punto según el que el sistema activo permitía la superación de los más capaces, pero, por el contrario, tendía a dejar muchas dudas a los menos dotados. Lo que hace pensar en el requisito de fomentar la actividad partiendo del nivel intelectual de cada uno o de la determinación de capacidades promedio, o más radicalmente, poniendo en práctica servicios de orientación vocacional que permitan ubicar, en forma científica y justa, en la Facultad de Derecho a quienes cuenten con las dotes que reclaman los estudios y los quehaceres del hombre de leyes; todo ello con el fin de evitar que el sistema basado en el trabajo de los alumnos llegara a tener para éstos el significado de una utilidad sujeta a marcadas limitaciones.

Hay que advertir, por otra parte, que la misión del jurista no se reduce a ser intérprete o guardián de una determinada normatividad sino que también debe estudiar y criticar las condiciones diversas que dan origen al Derecho y las consecuencias de éste sobre los hombres y las sociedades, bajo el riesgo de una minimización de su trascendencia y de una limitación de su labor como arquitecto de normas e instituciones que sustentan los cambios y órdenes sociales a que da origen el devenir histórico.

La puesta en práctica del sistema activo en los estudios jurídicos no debe encerrarse en el marco de cualquier discutida concepción del Derecho sino que más bien tiene que aceptar un punto de vista amplio sobre la doble y fructífera tarea que a teóricos y prácticos, como estudiosos de los ordenamientos y de sus causas y consecuencias y como defensores del cambio o conservación de la normatividad a través -

de una previa, clara y justa conciencia de reivindicaciones individuales y sociales, corresponde. Esto evitaría o, al menos, pondría de manifiesto la falta de justificación de aquellas oposiciones al sistema que obedecen a supuestas ideas en torno a lo jurídico.

C) El Principio de Actividad en la Enseñanza del Derecho.

7. Enseñanza teórica, enseñanza práctica y principio de actividad.- Conviene exponer una de las tesis de DEWEY con respecto al aprendizaje. En opinión de él ningún pensamiento puede ser comunicado como idea de una persona a otra, ya que cuando se dice, constituye para la persona a quien se expone otro hecho dado, más no una idea. El destinatario de la idea sólo puede pensar en torno a la misma y entenderla, luchando con las condiciones del asunto al que aquélla se refiere, buscando un camino para determinar y relacionar los elementos del mismo y llegar a comprender aspectos tales como su naturaleza, causas y consecuencias. Es decir, que el aprendizaje requiere la intervención del educando en situaciones con sentido en las cuales su actividad autoeducativa engendre, sostenga y fije ideas. (36)

El proceso de enseñanza no debe reducirse a simples comunicaciones dogmáticas, sino que debe consistir en una orientación de la actividad investigadora que al alumno corresponde realizar para comprender lo que se le trasmite, para entender lo que sin indagación, sin actividad, se reduciría a contenidos carentes de

(36) Cfr. DEWEY. Democracia... cit., pp. 174 y 175.

significado aún cuando pudieran retenerse por obra y gracia de la memoria.

Es sólido el argumento de DEWEY en el sentido de que el aprendizaje requiere que el alumno actúe, que reflexione.

Si se toma en cuenta, por otra parte, el supuesto de una auténtica orientación del estudiante, resulta que quienes optan por los estudios de Derecho lo hacen a causa de una serie de intereses peculiares, de predisposiciones que fomentan el deseo de aprender todo lo necesario para obtener el título de Licenciado en Derecho.

El profesor Edmundo ESCOBAR señala entre aquellas predisposiciones: el deseo "de realizar en la sociedad los fines promordiales de la profesión: justicia, orden y seguridad"; el "deseo de intervenir en la política del país, ya que la mayoría de los puestos públicos se encuentran ocupados por abogados" y la tendencia a la polémica. (36-A).

El aprendizaje de lo que se requiere para alcanzar el título de Licenciado en Derecho no es, en todo caso, extraño al principio de actividad, en la medida en que los diversos modos de aprender exigen, de una forma u otra, la participación activa del estudiante. (36-B).

Ahora bien, como se distingue la enseñanza teórica de la enseñanza prác

---

(36-A) Cfr. ESCOBAR, Edmundo. Nuevas aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Edición del autor, México, D.F., 1969, pp. 55 y 56.

(36-B) Las normas del aprendizaje motor, del aprendizaje emocional y del aprendizaje intelectual no excluyen, como bien lo explica NERICI, aquella participación (cfr. NERICI, Imídeo Giuseppe. Hacia una Didáctica General Dinámica. Traducción de J. Ricardo Nervi. Segunda Edición, Editorial Kapelusz, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1973, pp. 222 a 227).

tica del Derecho conviene determinar la importancia que para ambas tiene el principio de actividad.

Aquí se alude a enseñanza práctica tomando en cuenta dos acepciones importantes que, por lo demás, se vinculan al conjunto de significados atribuídos al vocablo "práctica" por el Diccionario de la Real Academia Española (36-C). Un aspecto de la enseñanza práctica es el método utilizable por los maestros de las asignaturas, que consiste en promover la aplicación de conocimientos correspondientes a los programas de las mismas con el fin de determinar si se han asimilado los objetos de estudio y de suscitar transferencias del aprendizaje, es decir, la aplicación de éste en el sentido de llegar a comprender nuevas situaciones con base en lo aprendido (36-CH). Aplicación que junto a los procesos de comprender y retener las materias de estudio es señalada por la moderna pedagogía como etapa imprescindible para un aprendizaje completo. (36-D) El otro aspecto consiste en habilitar, en la medida de las posibilidades de la Facultad de Derecho, para el ejercicio profesional. Cometido que puede ser realizado dentro de la enseñanza de cada asignatura o mediante cursos especiales como los de "adaptación profesional" a que se re-

---

(36-C) Cfr. Diccionario de la Lengua. Décimonovena edición. Real Academia Española. Madrid, 1970, voz "práctica".

(36-CH) Véanse: VILLALPANDO, José Manuel. Didáctica. Editorial Porrúa, S.A., México, 1970, pp. 68 y 69 y HAMMONDS, Carsie y LAMAR, Carl F. La Enseñanza. Traducción del Inglés por: Angel Sáez Saiz, Editorial Trillas, México, 1972, pp. 166 y 167.

(36-D) Véanse: FLORES GARCIA, Fernando. "Enseñanza del Derecho Procesal" "Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.F., enero-junio, 1970, Tomo XX; Núms. 77-78; p. 474 y ESCOBAR, Edmundo. Nuevas aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Cit. p. 76.

fiere CARLOS (36-E) y que tendría entre sus fines particulares: a) que el estudiante intervenga en situaciones de juez, demandado o actor para su adaptación y capacitación en facetas procesales del ejercicio profesional (36-F). b) Que el estudiante se ejercite en la redacción de escritos forenses (vg. demanda, contestaciones, alegatos y sentencias). c) Que el estudiante aprenda a redactar diversos documentos usados en el ejercicio de profesiones jurídicas (vg. minutas, escrituras notariales, etc.) (36-G)

Estos cursos resultarían provechosos si se imparten cuando el alumno ha aprobado las asignaturas que constituyan base indispensable de tales prácticas, ya que "sólo así podrá hacerse aplicación de lo que ya se conoce". (36-H)

Para el cumplimiento de semejante tarea habilitadora es necesario, en todo caso, que en las Facultades de Derecho se establezcan centros de aplicación jurídica con número suficiente de profesores que guíen al educando en sus prácticas, con disponibilidad de material técnico y de instalaciones indispensables para realizar tales ejercicios; lo que implica vencer algunos obstáculos al logro de dichos fines como son las insuficiencias económicas y la superpoblación estudiantil (la gran-

(36-E) Cfr. CARLOS, Eduardo B. Clínica jurídica y enseñanza práctica. Segunda edición. Ediciones Jurídicas Europa-América; Buenos Aires, Argentina 1959, pp. 141 a 144.

(36-F) Estamos de acuerdo con la opinión de nuestro Maestro Fernando FLORES GARCIA en el sentido de que el "planteamiento de casos en que sucesivamente desempeñen los alumnos en la correspondiente solución procesal, las funciones de actor, demandado y juez" presenta ventajas didácticas en la medida en que promueve la percepción sensorial. (cfr. FLORES GARCIA.- "Enseñanza del Derecho Procesal". cit., pp. 477 y 481).

(36-G) Cfr. CARLOS. ob. cit., pp. 143.

(36-H) Cfr. Ibidem. p. 123.

cantidad de alumnos dificulta su adiestramiento práctico) que suelen afectar a aquellas instituciones de enseñanza. (36-1).

Para no rebasar los límites y no alejarnos de los fines del presente trabajo, resulta preferible no profundizar en los detalles de la polémica en torno a si es factible que la Facultad de Derecho brinde en forma cabal y adecuada una enseñanza práctica de habilitación profesional y con respecto, por otra parte, a las limitaciones y deficiencias de que puede adolecer ésta. (37) Tal debate ofrece temas sufi

---

(36-1) Cfr. FIX-ZAMUDIO, Héctor. "Docencia en las Facultades de Derecho". Ponencia oficial de la V Conferencia de Facultades y escuelas de Derecho de América Latina, celebrada en Córdoba, Argentina, agosto, 1973. Edición UDUAL, México, 1973, p. 31.

(37) Según LOIS ESTEVEZ la enseñanza práctica de adaptación profesional impone la mayor familiaridad entre discípulo y maestro en cuanto es necesaria la práctica de aquél bajo la experta dirección de éste y la observación directa de las técnicas del maestro por el alumno; considera, asimismo, que es a los profesionales que han llegado a alcanzar éxito y maestría a quienes corresponde contribuir en el ejercicio de semejante clase de enseñanza. Más, ante las dificultades que atribuye a la absorción de tal tipo de profesionales por las instituciones universitarias y a las posibilidades de un rendimiento adecuado y eficaz de aquéllos en la docencia respectiva, concluye que la referida enseñanza práctica, violenta, por contranatural, las tareas que puede cumplir pulcramente un instituto universitario y estima impracticable la metodización de la misma en las Facultades de Derecho (cfr. LOIS ESTEVEZ José. La investigación científica y su propedéutica en el Derecho. El acorralamiento sistemático de los errores jurídicos. Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1972, Tomo II, pp. 72 y 73).

COUTURE señala: "En realidad, el universitario, en todos los países del mundo, quiere que la Universidad le enseñe más práctica; pero yo he visto como fracasa la enseñanza práctica. Las Facultades nunca podrán enseñar experiencia, porque experiencia sólo enseña la vida". (cfr. COUTURE, Eduardo. "La enseñanza universitaria". Foro de México. México, D.F., 1o. de enero, 1960, No. 82, pp. 26 y 27).

cientes para un trabajo específico; por lo que para evitar escollos a la búsqueda ordenada y eficaz a la que tratamos de ajustarnos, preferimos obviar la consideración de los aspectos antes mencionados.

Independientemente de otras ideas los significados de enseñanza práctica que se toman en cuenta en este trabajo se basan en la actividad del alumno. El proceso de aplicar conocimientos a nuevas situaciones no comprendidas en forma directa en los mismos, supone, sin duda, actividad en el que aprende; para tal aplicación no sólo es necesario comprender contenidos de la enseñanza sino también encontrar el nexo entre ellos y dichas situaciones. Lo que sería imposible sin esfuer

---

Se advierte, además, que "en los tribunales los pasantes que van en busca de enseñanza, no asisten con puntualidad y constancia, no hay quien les explique los trámites dictados, pues los Secretarios y Jueces no tienen tiempo que perder por su excesivo trabajo; su práctica sin dirección resulta perjudicial y, lo que es más grave, adquieren disposiciones a vicios y malas artes por las que corrompiendo la pureza de las intenciones juveniles, les hacen creer que la abogacía no es más que el arte de convertir lo blanco en negro y lo cuadrado en redondo; que la habilidad profesional estriba en embrollar la secuela de los juicios para entorpecer la acción de la justicia y que la honradez del abogado es meramente convencional".... (cfr.- CASTILLO LARRAÑAGA, José. "La enseñanza del Derecho Procesal". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.F., abril-junio, 1958, Tomo VIII, No. 30, pp. 54 y 55).

Todo lo cual pone al descubierto un conjunto de posiciones desfavorables a la factibilidad de que la enseñanza práctica de habilitación profesional sea impartida por las Facultades de Derecho en forma adecuada y de planteamientos referidos a limitaciones y deficiencias de la misma.

Mas, independientemente de dichas opiniones, planteada como está nuestra decisión simplificadora de no ahondar en detalles relativos a las mismas, consideramos de gran importancia la enseñanza práctica de tal naturaleza, en cuanto tiene por objeto contribuir a formar profesionales idóneos y reconocemos la utilidad de cualquier medida orientada a que con el concurso de las Facultades de Derecho y de otras instituciones, aquélla pueda impartirse en forma cabal y sistemática.

zos reflexivos, es decir, sin actividad (37-A). La enseñanza práctica dirigida a capacitar para el desempeño de profesiones jurídicas, por otra parte, no es extraña a la actividad del estudiante, por el contrario, se basa en ella. Los ejercicios prácticos suponen esfuerzos del alumno y exigen que se reflexione, que se comprenda lo que se hace para que la habilitación profesional no se reduzca a un adiestramiento indiferente a la posibilidad de que sean adquiridas prácticas inadecuadas. (37-B)

De suerte, pues, que en el proceso enseñanza-aprendizaje, práctico, en las dos acepciones antes expuestas, es imprescindible la aplicación del principio de actividad, no debe faltar el esfuerzo reflexivo del estudiante.

Aprender teóricamente es, por otra parte, asimilar conocimientos. En este aprendizaje se trata de tomar conciencia sobre determinados principios, determinadas proposiciones o teorías en torno a cualquiera de las facetas del Hombre o del Universo. En el nivel teórico el aprendizaje requiere actividad, exige que el alumno indague con el fin de comparar, de relacionar las diversas hipótesis, de analizarlas, de entenderlas para luego retenerlas, e incluso, aplicarlas. Si las diversas teorías o principios (contenidos de la enseñanza) no son comprendidos, su memorización se reduciría a un proceso sin destinos útiles, salvo la simple posibilidad de repetirlas para aprobar absurdos exámenes mnemotécnicos; y aplicarlas sería imposible. (38)

(37-A) Véanse: VILLALPANDO, ob. cit., pp. 62 a 70 y HAMMONDS y LAMAR ob. cit., pp. 159 a 167.
(37-B) Cfr. NERICI. ob. cit., pp. 222 y 223.
(38) Cfr. VILLALPANDO. ob. cit., pp. 62 a 70.

Por lo que luce clara la idea de que tanto para la enseñanza práctica como para la enseñanza teórica del Derecho es necesaria la actividad, el esfuerzo indagador del educando.

Mas, como lo anterior se refiere a misiones esenciales de la Facultad de Derecho, un principio metodológico impone pasar al estudio de las mismas y profundizar en la posibilidad de aplicar métodos activos para su cumplimiento.

8. Principio de actividad y misiones esenciales de la Facultad de Derecho.-

a) Impulso sistemático al logro del ser jurista a través de la enseñanza teórico-práctica.- Autores distinguidos señalan como fin de la enseñanza del Derecho en el período de la licenciatura el de "la formación de juristas". (39)

Conviene señalar, no obstante, que el tiempo y la experiencia gravitan en contra de este nombre. El simple hecho de terminar estudios de licenciatura y el logro del título correspondiente, no confieren de por sí la categoría de jurista. Este es el individuo que "una y otra vez ha recapacitado prospectivamente sobre el Derecho con auténtico espíritu filosófico y con la pretensión de abarcar y superar por igual la teoría y la práctica", según LOIS; o como dice DE PINA, aquella persona que "en posesión de una cultura jurídica seria, está en condiciones de colaborar con el legislador en la creación del Derecho y en las actividades que se precisan para interpretarlo, integrarlo y aplicarlo adecuadamente". (40) Cualidades que

(39) Cfr. DE PINA. ob. cit., p. 14.
(40) Véanse: LOIS ESTEVEZ, ob. cit., p. 67 y DE PINA. ob. cit., p. 17.

no pueden ser sino el fruto de una aplicación de conocimientos constante y sabia, - que requiere de oportunidades en las que se presentan las diversas situaciones que — hay que afrontar con buen criterio jurídico. Lo que aún cuando se tienen características excepcionales, es muy difícil de alcanzar en períodos como el de los estudios de licenciatura, ya que no suelen presentarse a ritmo vertiginoso aquellas ocasiones que permiten la integración de teoría y praxis y no se puede acelerar el tiempo por arte de magia.

Por ello, hemos preferido la denominación más adecuada y precisa de - - "impulso sistemático al logro del ser jurista".

Se alude a "impulso sistemático" para evitar contradicciones con la concepción de aprendizaje activo que se acepta en este trabajo y para puntualizar el - que se trata de una dirección del estudio sujeta a principios, a reglas, es decir, a - principios y reglas didácticos.

En lo que concierne "al logro del ser jurista", ello significa, simplemente, que a dicha categoría no se llega sino en virtud de conocimientos y de su confrontación con hechos y facetas de la vida, esto es, gracias al aprendizaje institucional y también al que es obtenido en medio de la existencia cotidiana. (41)

No partimos de que el referido impulso tenga por meta promover el "llegar a ser profesional práctico del Derecho" (abogado, juez, notario, etc.), ya que

(41) Conviene advertir que en este trabajo "jurista" es sinónimo de "pensador jurídico", de "teórico del Derecho, de aquel individuo cuyo fin es el de reflexionar sobre lo jurídico con el objeto de descubrir la verdad, aún cuando por su propia sabiduría esté capacitado para realizar actividades prácticas como las de colaboración con el legislador a las que se refiere DE PINA.

el jurista, tal como se ha definido, es lo más próximo, en cierta forma, a los aprendizajes que en la Facultad de Derecho pueden suscitarse, lo que no ocurre con aquéllos. Lo cual será demostrado. Aparte de que es posible ser pensador jurídico sin ser profesional del Derecho, en la medida en que para aquél el estudio es un fin en sí, mientras que quien ejerce una profesión jurídica lo hace sobre todo para contar con un medio permanente de subsistencia. (Conviene recordar, a este respecto, el concepto sociológico de profesión como "actividad permanente que sirve de medio de vida"). (41-A).

Se plantea, de cualquier forma, la necesidad de sustentar el que el cometido antes mencionado es fundamental para la Facultad de Derecho y, por consiguiente, hay que defender dicha tesis frente a la de quienes estiman que lo acertado es impulsar sistemáticamente al ejercicio de ciertos quehaceres propios de la práctica jurídica, tales como los de juez, abogado, notario, etc.

Conviene señalar que el ejercicio adecuado de dichas actividades requiere el dominio de técnicas específicas; es preciso "saber hacer". Pero, sin duda, para ello hace falta "conocer". Y una forma idónea de dirigir al educando al conocimiento es justamente, la enseñanza teórica, que constituye una de las bases para el logro del ser jurista (aún cuando suela ser impartida por medios inconvenientes como son el verbalismo fastidioso y el dogmatismo autoritario) y sobre cuya factibilidad, buscar objeciones equivaldría a la pretensión de negar el que sea posible la-

---

(41-A) Cfr. FAIRCHILD, H.P. y otros. Diccionario de Sociología. Traducción del inglés por: T. Múñoz, J. Medina Echavarría y J. Calvo. Cuarta reimpresión de la primera edición en español, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, voz "profesión".

enseñanza del Derecho. En principio, la docencia teórica ofrece fundamentos indispensables para profundizar en el estudio de lo jurídico, para que se forme el jurista; en cambio, se discute si la Facultad de Derecho puede ofrecer de manera cabal y sistemática las bases necesarias para llegar al dominio de técnicas de diversas actividades profesionales y existen limitaciones a la sistematización de dicha enseñanza en aquélla. Por eso creemos que los aprendizajes teórico-prácticos que se pueden y se tratan de suscitar en dicho instituto están más cercanos a la formación del jurista que a la de profesionales prácticos. Sin que ello quiera decir que la Facultad de Derecho deba abstenerse de brindar todos los medios a su alcance para facilitar la habilitación para el ejercicio de estas profesiones.

No es lógico, en todo caso, poner en tela de juicio la posibilidad de una enseñanza teórica a través de la Facultad de Derecho ni tampoco conviene soslayar la importancia de la misma, para cualquier transferencia del aprendizaje. Lo acertado, por el contrario, es ofrecer de la mejor manera posible, la enseñanza teórica y la enseñanza con fines aplicativos, a objeto de que la capacitación para el desempeño de profesiones cuente, por lo menos, con un firme apoyo.

Junto a la teórica, la enseñanza encaminada a aplicar lo aprendido es tarea vital de la Facultad de Derecho, en cuanto que tiene por fin la comprobación y robustecimiento del indispensable aprendizaje teórico, pero no se debe soslayar la importancia de que aquélla facilite, en la medida de sus posibilidades, las prácticas que tienen como finalidad contribuir a que se formen profesionales aptos.

Tiene sólido respaldo el argumento en el sentido de que el impulso siste—

mático al logro del ser jurista fundado en esta enseñanza teórico-práctica es misión esencial, indispensable, de la Facultad de Derecho.

Hay que plantear algunas reflexiones en torno a tan importante sistema docente y relacionarlo con el principio de actividad.

Cuando se hace referencia al binomio teoría-práctica queremos significar que la enseñanza no debe reducirse al impulso realizable para suscitar una adquisición de conocimientos sino que, además, debe fomentarse el que éstos sean aplicados y el aprendizaje de usos adecuados para un buen ejercicio profesional.

De acuerdo con BOCHENSKI el pensamiento teórico se ordena a los contenidos que pudiera aprehender independientemente de que los mismos sean de utilidad, determinen o no un saber hacer. (42)

En el Diccionario de Filosofía de FERRATER MORA hay varias definiciones de teoría; para algunos es una descripción de la realidad; para otros es una explicación de los hechos. (43)

En todo caso, tanto estas definiciones como la de BOCHENSKI sobre el pensamiento teórico, coinciden en un aspecto importante: el conocer. No se puede describir ni explicar sin conocer. Si se toma en cuenta, además, que el referido autor define "contenido" como lo que se sabe sobre las cosas, propiedades o relaciones y lo describe como aquello a lo que se dirige el pensamiento teórico, se po-

---

(42) Cfr. BOCHENSKI, I.M. Los métodos actuales del pensamiento. Traducción del alemán de Raimundo Drudis Baldrich. Sexta edición en español. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1969, p. 33.

(43) Cfr. FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Cuarta edición. -- Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1958, voz "Teoría".

drá advertir la importancia que, en relación con la teoría, tiene el conocer. (44).

CARLOS, a su vez, relaciona la enseñanza con la teoría y afirma que el tipo de enseñanza teórica es la que tiene por objeto promover el conocimiento del alumno. (45)

Con la inspiración que ofrece el punto común de algunos posiciones en torno a la naturaleza de lo teórico y del pensamiento referido a ello, pero tomando en cuenta el concepto ya estudiado de aprendizaje activo, coincidiremos de cierta manera con CARLOS al considerar que la enseñanza teórica es el método que consiste en presentar conocimientos al alumno a fin de que reflexione, los entienda y, dentro de sus posibilidades, asuma una actitud crítica con respecto a los mismos.

Ahora bien, todo lo anterior no conduce sino a la actividad. El estudiante actúa al tratar de comprender los datos que la labor docente le presenta, cuando los aplica e incluso, al establecer las deficiencias o éxitos obtenidos en ejercitaciones prácticas de capacitación profesional.

Conviene considerar hipótesis relativas al funcionamiento de tal docencia teórico-práctica.

Por ejemplo, algunos clasifican a la ley como fuente jurídica, pero puede haber una posición que la descarte como tal, sobre la base de que la propia ley es Derecho. Tal controversia dejaría al descubierto un posible límite a la aplicación de la enseñanza teórico-práctica. Instar a los educandos a que critiquen una u otra clasificación sería ponerlos en camino de una labor de búsqueda profunda que, en

(44) Cfr. BOCHENSKI. ob. cit., p. 21.
(45) Cfr. CARLOS. ob. cit., p. 65.

principio, escapa a los fines inmediatos de la enseñanza y que, en no pocos casos, supera las posibilidades de aquéllos. Pero asignar al estudiante la tarea de que investigue en torno a clasificaciones que estén a su alcance de suerte que adquiera conciencia de diversas teorías jurídicas y tenga la oportunidad de tratarlas como simples hipótesis y no como dogmas insondables no es de ninguna manera un absurdo, sino un estímulo a la comprensión de materias y al propio aprendizaje de la actividad investigativa.

Otro ejemplo lo ofrece el estudio de las sociedades mercantiles. En este caso se plantea la posibilidad de guiar a los estudiantes a que verifiquen, a través del análisis de una realidad determinada el uso o desuso de formas sociales en el país o comunidad en que viven. Verificación que resulta útil para el posterior ejercicio profesional del alumno, puesto que lo orientaría a profundizar en el estudio de aquellas formas más aplicables y, por ende, importantes dentro de su futuro ambiente profesional.

El estudio de los propios sistemas normativos se presta para aplicar conocimientos referidos a aquéllos, para la aplicación de normas jurídicas. Así, sirven a este propósito materias adjetivas y sustantivas. Lo que implica, en todo caso, la actividad del alumno.

Los ejercicios de habilitación profesional, por otra parte, han de realizarse con miras a que se adquieran usos adecuados para la relación con objetos, personas y situaciones a los que la conducta profesional debe ser ajustada. Con lo que se pone de manifiesto, sin duda, la actividad del educando.

El impulso sistemático no es sino la guía docente necesaria para que el alumno tenga la oportunidad de incorporar a su espíritu principios de Etica profesional.

Un problema que afrontaría, en todo caso, cualquier forma de enseñar ésta, es el de su punto de partida, ya que así como pueden darse posiciones que estimen a lo justo comprendido dentro de lo bueno, también las hay que identifican lo justo con lo útil. En este supuesto podría ocurrir que una docencia relacionada con los mencionados principios no pudiera ubicar como indebida alguna actuación contraria a la justicia, si, de una manera u otra, estuviese de acuerdo con criterios de utilidad.

Sin embargo, en vista de que lo anterior rebasa los límites del presente trabajo hay que dejar bien claro que como el Derecho no es sino un medio al servicio del hombre y de la sociedad, la Etica de las profesiones jurídicas y, por ende, la enseñanza referida a ésta tendrán que partir de fines ineludibles tanto para el ser humano como para el cuerpo social, tales como la justicia, la libertad, la paz y la seguridad y no de simples beneficios egoístas que muy bien pueden ser ocultados tras un aparente apego a las normas jurídicas.

No se debe soslayar, en todo caso, el procedimiento a seguir para enseñar la Etica Profesional y la relación del mismo con la enseñanza teórico-práctica e incluso, con los métodos activos.

Sabido es que el jurista o, simplemente, el Licenciado en Derecho, están en capacidad de ejercer diversas actividades como son: la abogacía, la judica

tura, el notariado y la investigación. Y en cada uno de estos quehaceres se da -- cierta clase de relaciones humanas; de manera que con respecto a cada uno de ellos resultarán aplicables determinados principios éticos. Por consiguiente, la enseñanza de la Etica deberá referirse a las características de las diversas actividades jurídicas.

Existen ciertos principios morales aplicables al docente en Derecho tales como: el servicio eficaz que debe ofrecerse al alumno; la lealtad intelectual en el sentido de que no hayan ocultaciones en los planteamientos del maestro y el reconocimiento por éste de sus propios errores. (48)

La lealtad es un principio básico que debe privar en la relación del abogado con quienes se valen de sus servicios. Hay que partir del supuesto de que únicamente deben defenderse causas justas. Pero, en la defensa de cualquier causa, - la colusión a favor de los fines de la contraparte es una grave falta contra la lealtad y, además, una forma indigna y burda de ejercicio profesional.

El asesoramiento serio y de buena fe es uno de los deberes del notario para con los sujetos interesados en que su intervención dé fé de un acto jurídico.

Y así como la imparcialidad debe ser guía permanente en el desempeño - de la judicatura, la honestidad intelectual y el deseo de servir al hombre y al grupo social son normas ineludibles para el investigador, para el teórico del Derecho.

En una palabra, hay que referir la enseñanza de la ética profesional a ca

(48) Cfr. GELSI BIDART, Adolfo. "Algunas proposiciones sobre ética y ejercicio profesional". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.-D., enero-junio, 1971, Tomo XXI, Nos. 81-82, p. 278.

da uno de los quehaceres jurídicos propios de la comunidad o, en términos generales, del país en donde la misma se imparte.

Es preciso determinar el procedimiento concreto que debe seguirse para ofrecer esta enseñanza al alumno.

No resulta trivial la advertencia en el sentido de que "la moralidad no se puede enseñar mediante exposiciones teóricas", pues en este campo el método principal consiste en predicar con el ejemplo. (49)

Dentro de las posibilidades de la enseñanza teórico-práctica, la Facultad de Derecho debe prever el que, a través de las asignaturas de su plan de estudios y en un curso especial sobre ética relativa a las profesiones jurídicas, se susciten entre los estudiantes discusiones e inquietudes investigadoras con respecto a principios que, para beneficio del individuo y del cuerpo social, deban guiar sus actividades profesionales.

En las asignaturas en que ello sea posible y necesario, aparte de los contenidos teóricos y de sus aplicaciones, se pueden presentar como objeto de estudio y de discusión principios éticos relacionados con aquéllos (en cursos de Derecho Notarial, por ejemplo, se podrían plantear principios vinculados con los deberes profesionales del notario).

Y en el curso de Etica profesional se plantearían en forma sistemática y concentrada, e incluso, como tema de investigación y de discusiones, todos aquellos principios y supuestos que contribuyan a formar en el educando una clara con-

(49) Cfr. VELASCO, Gustavo. "La preparación del abogado". Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Médico, D.F., julio-diciembre, 1948, Tomo X, Nos. 39 y 40, p. 31.

ciencia ética.

Por lo que resulta evidente la necesidad de que aquél sea ofrecido al término de la carrera y de que le precedan materias básicas como la Filosofía, Sociología y Sicología, aplicables a los problemas morales.

Se impone el planteamiento de posiciones éticas y su estudio crítico a través de la Facultad de Derecho para promover la formación de una conciencia que guíe el ejercicio futuro de actividades jurídicas.

Lo cual vale más que el intento de enseñar Etica por medio de prácticas habilitadoras sin ofrecer conocimientos claros y profundos de las alternativas morales y sin suscitar indagaciones e inquietudes que permitan al estudiante asumir principios adecuados al beneficio individual y social.

Así, la docencia teórico-práctica, traducible en actividad, sería el medio de enseñar Etica Profesional.

Ahora bien, de acuerdo con lo que ya se ha planteado, la actividad reflexiva del alumno es indispensable para el funcionamiento de la enseñanza teórico práctica, tarea de la que no debe prescindir la Facultad de Derecho. Tal actividad es necesaria para comprender contenidos didácticos, para aplicarlos y para aprovechar en forma conciente los ejercicios de capacitación profesional, evitando usos inadecuados. (50)

Pero, por otra parte, la reflexión en cuanto quehacer investigativo es requisito ineludible para las funciones del jurista y para el ejercicio de profesiones ju

---

(50) Supra, No. 8.

rídicas prácticas.

Hay que precisar, en todo caso, cómo el estudio sistemático, es decir, - la investigación, la reflexión metódica, constituye el vínculo entre el principio de actividad y las misiones esenciales de la Facultad de Derecho a las que se ha hecho referencia.

9. Trascendencia escolar y profesional del estudio sistemático.-

a) Derecho, metodología e investigación jurídica.- Sin duda, para llegar a proponer una metodología del Derecho es preciso no desdeñar ninguno — de los aspectos de que consta o con los que se vincula lo jurídico. Es, pues, importante tomar en cuenta no sólo la normatividad, sino también la aplicación, interpretación, integración y la investigación teórica, relacionadas con aquélla. Es preciso partir del estudio de métodos. Para la aplicación existen reglas tales como la de que los jueces no pueden abstenerse de juzgar bajo el pretexto de silencio, oscuri-- dad o insuficiencia de las leyes. La interpretación también está sujeta a principios como son los gramaticales. Se han ideado reglas y soluciones en lo que concierne- a la integración; unas dejan a los jueces cierta libertad de apreciación, otras pre— tenden fijarle estrictamente el método a seguir. (A propósito de tales normas los — códigos modernos disponen, generalmente, que en caso de silencio de las leyes, el juez debe recurrir a la analogía, a los principios del derecho natural, a la equidad, a los principios generales del Derecho, etc.) Y por lo que respecta a la investigación sobre la naturaleza de lo jurídico existen métodos que para ello toman como -- objeto de estudio lo social, algunos lo humano y otros lo normativo.

Sin embargo, tanto el aplicar como el interpretar e integrar los ordenamientos jurídicos tienen como denominador común la investigación, la búsqueda de fórmulas más acordes con los fines superiores a los que normas e instituciones deben servir.

Cabe concluir, por ello, que la investigación o lo que es lo mismo, el estio sistemático, constituye el elemento que hace afines a estas actividades relativas al Derecho; tanto las técnicas como son la interpretación orientada a aplicar las normas y la propia aplicación, como la investigación teórica dirigida a determinar el ser jurídico y los factores que para éste resultan de trascendencia.

Cuando se estudia el Derecho con criterio filosófico, cuestionando, incluso, el valor de sus normas, o desde el punto de vista de teorías especiales referidas a la normatividad, a sus causas o a los actos mediante los cuales es actualizada por la conducta humana, resulta imprescindible la investigación, la búsqueda metódica de valoraciones y de explicaciones.

El modelo de investigación técnica, por otra parte, al que corresponden la interpretación y la aplicación del Derecho, es tarea que no se puede evadir en el cumplimiento de actividades profesionales prácticas como las de jueces y abogados.

Por ello, como el estudiante de Derecho puede llegar al ejercicio de profesiones jurídicas prácticas o, incluso, asumir el papel de jurista, resalta la importancia que para él tiene el aprendizaje de los tipos de investigación o, lo que es -

igual, de estudio sistemático, antes señalados. (51)

Expuesto lo anterior, conviene hacer un resumen sobre los argumentos en que se apoya la aplicabilidad del sistema activo en la enseñanza del Derecho.

CH) Bases de la Aplicabilidad del Sistema Activo en la Enseñanza del Dere-- a nivel de Licenciatura.

10. La necesidad del estudio sistemático.- El ensayo realizado en la Universidad Católica del Perú al que se ha hecho alusión, denota las considerables posibilidades de éxito de que dispone cualquier política dirigida a aplicar métodos activos en la enseñanza del Derecho.

La enseñanza teório-práctica en que descansa el impulso al logro del ser jurista y a la asimilación de principios de Etica profesional, cometidos esenciales de la Facultad de Derecho, conduce como ya se ha indicado, a la actividad refle-

(51) Sobre el tema de la investigación en la Universidad resulta de gran interés la opinión en la que coinciden Hermann Max y Verdesoto Salgado en el sentido de que el saber investigar debe descender del "olimpo relativamente inalcanzable en que le sitúan algunos autores, hasta la morada modesta del joven que concurre a nuestras Universidades"; opinión que se basa en el sencillo concepto de investigación como "el averiguar y estudiar a fondo una cosa" (cfr. VERDESOTO SALGADO, Luis. Investigación científica en el área jurídica. Editorial Universitaria, Quito, Ecuador, 1967, p. 16).

Además, aun sin hacer referencia a la hipótesis del jurista hay que considerar que el profesional del Derecho no debe ser un ente estático, apegado a la rutina y a la tradición sino que debe superarse constantemente, estar al tanto de los avances investigativos: investigar, para ser útil a la sociedad y para que el ejercicio de su profesión y su propia trascendencia humana y social no encuentre obstáculos ocasionados por desconocer los progresos de la investigación teórica y práctica. (cfr. al respecto: MONDOLFO, Rodolfo. Universidad, pasado y presente. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 1966, pp. 72 y 73.

xiva, al estudio sistemático.

Además, la investigación, nota esencialmente activa, es indispensable - tanto para el teórico como para los profesionales prácticos del Derecho.

En resumen, como no sólo es necesario investigar, ser activo reflexiva-- mente para aprender, sino también aprender a investigar, se impone que en la enseñanza y en el aprendizaje del Derecho a nivel de Licenciatura, no sea soslayado - el principio de actividad del educando.

En lo anterior se basa, pues, la aplicabilidad, la necesidad de aplicar - tal principio en la docencia jurídica a nivel de Licenciatura.

III. LIMITES DEL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL PERIODO DE LA LICENCIATURA.

A) Límites relativos a la Política Educacional.

11. El cumplimiento del programa escolar y el requisito de informar sobre lo básico.- Es lógico que cualquier política referida a la enseñanza debe partir, - para que no tenga bases deleznables, de determinar con claridad lo que es enseñanza o, incluso, de un planteamiento de objetivos de ésta. Hay quienes estiman que- la enseñanza es una "disposición de las contingencias de refuerzo" (52); los promotores de la pedagogía activa consideran que consiste en dirigir la actividad del alumno

(52) Cfr. SKINNER, B. F. Tecnología de la enseñanza. Segunda edición española. Traducción de J. M. García de la Mora. Editorial Labor, S. A., Barcelona,- 1973. p. 20.

para llevarlo a la asimilación de materias. En cuanto a los objetivos del trabajo docente, podrían darse tesis que acentúen la importancia de fomentar la comprensión de contenidos y una posición conductista subrayaría la necesidad de que la docencia contribuya a crear en el alumno facultades de responder en determinadas formas ante determinados estímulos (53). De suerte que hay una diversidad de concepciones de la enseñanza y de determinaciones de fines de la misma, Pero desde el punto de vista de la política educativa, tal diversidad conduce a considerar un límite a la aplicación del sistema activo en la enseñanza del Derecho. A partir del criterio basado en la exigencia de que el estudiante fije determinados contenidos, es posible fundar un límite al principio de actividad. De acuerdo con tal criterio, a pesar de que con la puesta en práctica de este último se persigue ejercitar la capacidad reflexiva del estudiante, e incluso, coadyuvar a la comprensión de materias, mientras este ejercicio no se ajuste a los puntos básicos del programa, bien podría desviar del cumplimiento de los objetivos de la enseñanza, en la medida en que lo fundamental es la fijación de determinados contenidos didácticos. El uso del sistema activo en la enseñanza del Derecho no puede apartarse, en todo caso, de la realización de determinados fines didácticos. Límite que no sólo tiene importancia en lo que concierne a fijar informaciones sino también en lo que respecta a la comprensión, a la enseñanza dirigida a que el estudiante entienda lo que se le enseña y a que aprenda a pensar, porque, como dice SKINNER, "si echamos a unos cuantos niños a una piscina,

(53) A este sentido de la corriente conductista alude LARROYO en su Pedagogía de la enseñanza superior. cit., pp. 92 y 93.

algunos se las arreglarán para llegar al borde y salir... aunque la mayoría de ellos nadarán mal y otros se habrán ido al fondo" (54) El aprendizaje como fijación de contenidos o como comprensión requiere, para que sea eficaz, una actividad docente que ayude al alumno a aprovechar lo que otros han descubierto en situación de aprendices.

De suerte que aun cuando de por sí sean muy deseables la comprensión y "el aprender a aprender", la puesta en práctica del sistema activo en la enseñanza del Derecho no debe pasar por alto la necesidad de que determinados fines de ésta sean realizados. Fines que no son sino parte de una política, de un programa sin cuya aplicación, si se toma en cuenta el propio significado de "eficacia" como capacidad para lograr un fin, se dificulta la docencia eficaz.

En la enseñanza del Derecho, a propósito de cada asignatura, existirán determinados objetivos de aprendizaje. No es extraña la existencia de contenidos que por básicos no deben faltar en el patrimonio espiritual del alumno. Esta naturaleza básica es otorgada por la trascendencia de las materias didácticas en lo que respecta al ulterior ejercicio de actividades jurídicas. El teórico del Derecho, por ejemplo, no podría preciarse de tal si desconoce las relaciones entre Derecho y moral; entre Derecho y convencionalismos sociales; entre seguridad y justicia. No se concibe, por otra parte, un abogado que ignore lo que son y la utilidad que tienen los diversos medios de impugnación de actos procesales o que desconozca en qué consisten los plazos procedimentales, la clasificación de éstos y la repercusión que

(54) Cfr. SKINNER. ob. cit., p. 128.

en cuanto a la caducidad del Derecho tiene la existencia de plazos perentorios y -- no perentorios.

Cabe relacionar el recurso a métodos activos en la docencia jurídica con la atribución a ésta de determinados fines.

Ahora bien, es evidente que el aprendizaje logrado a base de un máximo esfuerzo de comprensión, de indagación del alumno y de un reducido porcentaje de guía, de encauzamiento por parte del docente, resulta más difícil y requiere, por - ende, de más tiempo que el que se logra con una elevada o considerable dosis de - participación del maestro en el sentido de guiar y de impulsar la actividad, el aprovechamiento del educando.

El principio de actividad parte del esfuerzo del alumno, pero dentro de - cualquier esquema de su aplicación se plantean como posibles, diversas combinaciones relativas a los esfuerzos de ambos polos: el alumno y el maestro. Con distintos módulos se podrían cuantificar las intervenciones indagadoras de aquél y la participación orientadora y estimuladora de éste.

Sin embargo, el tiempo es factor condicionante de gran importancia para la realización del programa de una asignatura.

Aun cuando no puede sino permanecer inalterable la exigencia de aplicar métodos activos en la enseñanza del Derecho, por las razones antes indicadas, del problema que plantea el mayor esfuerzo y el mayor tiempo que debe invertirse- en el aprendizaje con un predominio de la actividad reflexiva del alumno sobre la- intervención en forma de guía y de estímulo del maestro, deriva la necesidad de de

terminar qué grado del esfuerzo docente es el óptimo para evitar que el uso del sistema activo retarde o impida el cumplimiento del programa. Resulta lógico que lo que debe impedirse, a toda costa, es el retraso o falta de realización de los fines de éste. (55)

Cualquier política eficaz de organización tendría que prever la posibilidad de un equilibrio entre los campos correspondientes al uso de métodos activos y los que pudieran dejarse a otras formas de la Didáctica Jurídica, de suerte que no surgiesen conflictos perjudiciales entre el imperativo de cumplir programas y la importantísima exigencia de aplicar el principio pedagógico de actividad en la enseñanza del Derecho.

Otro límite de la aplicación de dicho principio en la enseñanza del Derecho a nivel de Licenciatura lo presenta el requisito de informar sobre lo básico. Requisito que se refiere directamente al nexo entre el uso de métodos activos y las misiones formativa, informativa y de habilitación profesional, propias de la Facultad de Derecho. Por ello, antes de referirnos a esta condición como límite de la puesta en práctica del principio de actividad en la docencia jurídica, conviene distinguir la importancia de los aspectos formativos, informativos y de habilitación de la misma así como ciertas relaciones que los ligan.

La misión formativa de la enseñanza jurídica es vital en la medida en que se dirige a que el alumno adquiera métodos y actitudes indispensables para que

(55) Desde un punto de vista contrario, hay que señalar, no obstante, que al funcionamiento del propio sistema activo se opone la conservación de métodos arcaicos de evaluación, basados en el memorismo, en cuanto que la memorización de un exceso de materias para presentarse a exámenes mnemotécnicos presenta escollos a la tarea de realizar un estudio sistemático. (Infra. No. 34, C).

actúe acertadamente en el estudio y la investigación y para que desempeñe con éxito el cometido de estudiante vitalicio que, dada la constante y rápida evolución -- del saber y de las técnicas, los tiempos modernos imponen, cada día con mayor énfasis, al profesional y al hombre (56)

Los aspectos informativos y de habilitación profesional de aquélla son importantes en cuanto que ofrecen determinados acervos culturales que el individuo requiere para aplicarlos en su futuro ejercicio de profesiones jurídicas y en la realización de diversas facetas humanas que le corresponden. Tales aspectos son valiosos -- en la medida en que brindan usos y conocimientos decisivos, básicos, para actuar - en forma adecuada tanto en el desempeño de profesiones como en la vida social.

En cuanto a las correlaciones que ligan a dichos cometidos, así como el - - aprendizaje de datos y de prácticas profesionales es imprescindible de por sí, el aprendizaje formativo contribuye a adquirir métodos y actitudes de los que no se puede prescindir para evaluar el caudal de conocimientos y de prácticas disponibles, ni para optar por una constante renovación, ya sea incorporando al patrimonio cultural propio o bien aportando, nuevos conocimientos o usos que resulten adecuados para -- cumplir funciones téoricas o prácticas dentro de la existencia común.

Es necesario, en todo caso, un equilibrio entre formatividad e informatividad en la enseñanza. No hay que olvidar que una tendencia a la crítica extrema, al invadir el campo de la información, podría limitar el tiempo para el aprendizaje --

(56) Según LARROYO no sólo es necesario que el profesional tenga habilidades derivadas de la rutina, sino que sepa actuar metódicamente, que sepa usar sus- facultades intelectuales superiores (cfr. LARROYO. Pedagogía de la enseñanza superior, cit., p. 151).

de materias básicas, decisivas para actuar profesionalmente en forma eficaz y con sentido de servicio social, e incluso, de usos sin los que se dificultaría el buen ejercicio profesional. La crítica no debe absorberlo todo y menos limitar tan importante aprendizaje (56-A).

Es preciso enseñar lo básico y evitar que tal aprendizaje sea obstruído por un exceso de crítica, por más valor formativo que ésta tenga. Pensar en lo contrario podría llevar a una infructífera especie de "nihilismo". Pero, por otra parte, no se puede descuidar la enseñanza formativa, en virtud de que su falta haría difícil la adaptación del hombre y del profesional a las transformaciones del saber y de la técnica y pondría de manifiesto la inobservancia de un trascendental cometido de la Facultad de Derecho.

Ahora bien, el sistema activo se basa en la participación conciente y en la libertad crítica del estudiante, favorece la enseñanza formativa en cuanto permite el desarrollo de facultades intelectuales del individuo y el aprendizaje de métodos a través de los cuales éstas son aplicadas; pero también facilita la enseñanza informativa y habilitadora, en la medida en que la comprensión y aplicación de conocimientos y de prácticas que promueve, coadyuva al buen aprendizaje de contenidos teóricos y de usos profesionales. (56-B)

Los metódos activos en conjunto con otros que se prestan para la enseñanza de datos, son medios útiles al servicio del trabajo docente.

(56-A) Cuando en este trabajo se alude a lo básico, a lo decisivo para ejercer profesiones jurídicas suponemos que dicho concepto implica lo aprendible en determinado tiempo con determinadas aptitudes y conocimientos. Lo contrario, es decir, atiborrar al estudiante de datos y usos que no puede aprender, es plenamente desacertado.

(56-B) Supra, Nos. 1, 7, 8, 9, 10.

Hay que recordar, ante la exigencia de aprender lo básico, lo decisivo para ser buen profesional, que es vital el cumplimiento de programas basados en dicho tipo de aprendizaje.

Conviene determinar qué temas básicos podrían ser usados como objetos de métodos activos, de tal manera que, en cumplimiento de un principio de concentración, su estudio tuviera tanto utilidad formativa como informativa, lo cual es necesario si se toma en cuenta que la aplicación de aquéllos exige más esfuerzos y puede desviar del programa.

Para el logro de lo anterior convendría considerar las siguientes hipótesis:

A. Temas básicos con respecto a los cuales, en un esquema de estudio con objetivos prefijados institucionalmente y con cierto nivel de promoción de la libertad crítica, exista un margen de posibilidades favorable a que ésta desvíe del objetivo de comprender contenidos didácticos en la mejor forma y sin retrasos que limiten el cumplimiento del programa de las respectivas asignaturas, en virtud de que la naturaleza de dichos temas se presta a controversias que suscitan defectos en el aprendizaje derivados de dudas, confusiones o desalientos. Lo que no serviría al propósito de aplicar con éxito el principio de actividad.

B. Temas básicos en relación con los cuales, dada la misma hipótesis anterior resultaría un margen de posibilidades desfavorable a desviaciones del objetivo mencionado en el punto anterior, en virtud de que la naturaleza de los mismos no se presta a controversias que susciten los efectos perjudiciales antes señalados.

Supuesto que sí favorecería la aplicación del principio de actividad.

Para comprobar ambas hipótesis habría, en todo caso, que tomar en cuenta la dificultad y controvertibilidad de las materias, así como el nivel de conocimientos y de capacidad de los educandos. Además, como criterios de previsión y organización, dichos supuestos tendrían que considerarse junto al tiempo total destinado para cumplir el programa de la asignatura y a la cantidad e importancia de los otros temas del mismo.

B) Límites relativos a la Orientación y al Estímulo Docentes.

12. Las necesidades de orientación y de estímulo.- Si se toma en cuenta el principio del efecto es posible plantear un límite que no debe ser rebasado por la actividad del alumno y menos por un irrestricto impulso de la misma. Según aquél, no toda actividad repetida da lugar a un determinado grado de aprendizaje, ya que aquella que lleva a un éxito, a una satisfacción de las necesidades del que aprende es muy superior a la que culmina en el fracaso y es la que tiende a imponerse como respuesta. (57)

Para evitar frustraciones en la aplicación del sistema activo resulta muy conveniente que se tome en cuenta dicha teoría; conviene que el maestro, con base en sus conocimientos, oriente la actividad investigativa del alumno para evitar que éste, por su falta de experiencias, tropiece con dificultades que pudieran desalentar

(57) Cfr. GARRET, Henry E. Las grandes realizaciones en la psicología experimental. Traducción del inglés por: F. González Aramburu. Tercera reimpresión de la primera edición en español. Fondo de Cultura Económica. México, D. F. 1969, p. 82.

lo y, lo que es grave, obstruir e impedir su aprendizaje.

La guía del maestro debe ser constante y unirse en la forma más estrecha-posible al trabajo del alumno. Sin anular, en ningún momento, la actividad de éste, aquél debe esclarecer las dudas que se opongan al éxito del aprendizaje y señalar,-basado en su experiencia, medios investigativos y fuentes de datos que contribuyan-a una comprensión exitosa y eficaz y que eviten el que la tarea de estudiar se con-vierta en camino escabroso, desalentador o, lo que es muy perjudicial desde el pun-to de vista pedagógico, estéril.

Del principio del efecto deriva el del refuerzo, según el cual refuerzo es el estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una conducta, e incluso, influye en la forma, la fuerza y la magnitud de la respuesta (58). El estímulo es,-en todo caso, importante, en la medida en que determina la marcha del estudio y-tiende a orientarlo en un sentido favorable. Reconocer el aprovechamiento del edu-cando ofrece satisfacciones y no es contrario a ninguna orientación dirigida a recti-ficar y conducir hacia el aprendizaje requerido.

Dejar el estudio a la deriva, sin guía ni estímulos adecuados constituye-un notable error docente.

En cualquier aplicación del principio de actividad se impone satisfacer-tan importantes necesidades del aprendizaje.

C) Límites relativos a la Población Estudiantil y a las Características de los Alumnos.

(58) Cfr. HAMMONDS y LAMAR. La enseñanza. cit., pp. 148 y 149.

13. El aumento de la población estudiantil.- No es difícil advertir cómo repercute, sobre el uso de métodos activos, el aumento de la población estudiantil que convierte el aula de clases en punto de convergencia de verdaderas multitudes.

Para que la participación activa de los educandos no se traduzca en desconcierto, en frustración, en derroche innecesario de tiempo y de esfuerzos, son indispensables, justamente, la guía y el estímulo docentes; los cuales requieren de un contacto con la actividad del alumno. Contacto que, de cualquier forma, tendría que afrontar la mencionada existencia de clases numerosas.

Dado lo anterior, podría parecer más cómoda, aun cuando no se ajuste a las necesidades del aprendizaje, la enseñanza verbalista, dogmática, tradicional; más, dentro de un marco de docencia activa este es un problema que no sólo tiene soluciones físicas como la de dividir los grupos en secciones más pequeñas, e incluso, la de establecer límites cuantitativos a la formación de los mismos, sino también de política escolar como lo es, la medida antes mencionada de resolver el conflicto entre el necesario funcionamiento del sistema activo en la enseñanza jurídica y la exigencia de cumplir fines básicos del programa con la utilización de métodos complementarios de los activos, sobre todo en aquellos campos que requieran menos del estudio crítico y más de la simple fijación de datos.

Sin embargo, ante el riesgo de que la superpoblación adquiera la naturaleza de un fenómeno incontenible de adversas repercusiones sobre el cumplimiento de las tareas de la Facultad de Derecho, se plantean las alternativas de establecer con arreglo a criterios técnicos y justos y sin perjuicio de una idónea extensión de

aquélla a todos los sectores sociales, requisitos para iniciar los estudios de licenciatura; y, por otra parte, introducir sistemas de promoción profesional aplicables con el concurso de determinadas instituciones, con miras a elevar el nivel de estudios y contribuir a que las personas se ubiquen, vocacionalmente, en la mejor forma posible.

14. La necesidad de una adaptación de la enseñanza al educando.- En observaciones, ya expuestas, en torno a cierta expriencia que tuvo lugar en una institución peruana de estudios superiores, en la cual fue utilizado el esquema activo en la enseñanza del Derecho, se advierte que tal medida era favorable al progreso de los más capaces, pero que tendía a dejar muchas dudas en los menos dotados.

Cabe considerar como límite del uso de métodos activos, a la necesidad de que el trabajo docente se apoye en el reconocimiento de que las distintas asignaturas tienen diversos grados de dificultad para ser aprendidas y en la aceptación de que como las capacidades de aprendizaje difieren según los sujetos que aprenden, a cada quien se le debe poner en condiciones de recibir una enseñanza adecuada a sus aptitudes.

A menos que una situación tan seria como la de que algunos aprendan en forma eficaz, mientras que otros lo hagan más lenta y menos eficazmente, sea soslayada, resulta imprescindible el que de ser aplicado el sistema activo, no se exceda el límite que aquel requisito señala y que se recurra, por ende, a un modelo de diferenciación. Modelo que consiste en que, dentro de cada clase, el total de alumnos sea dividido en grupos, a base de determinar promedios de capacidad y de cono

aquélla a todos los sectores sociales, requisitos para iniciar los estudios de licenciatura; y, por otra parte, introducir sistemas de promoción profesional aplicables con el concurso de determinadas instituciones, con miras a elevar el nivel de estudios y contribuir a que las personas se ubiquen, vocacionalmente, en la mejor forma posible.

14. La necesidad de una adaptación de la enseñanza al educando.- En observaciones, ya expuestas, en torno a cierta expriencia que tuvo lugar en una institución peruana de estudios superiores, en la cual fue utilizado el esquema activo en la enseñanza del Derecho, se advierte que tal medida era favorable al progreso de los más capaces, pero que tendía a dejar muchas dudas en los menos dotados.

Cabe considerar como límite del uso de métodos activos, a la necesidad de que el trabajo docente se apoye en el reconocimiento de que las distintas asignaturas tienen diversos grados de dificultad para ser aprendidas y en la aceptación de que como las capacidades de aprendizaje difieren según los sujetos que aprenden, a cada quien se le debe poner en condiciones de recibir una enseñanza adecuada a sus aptitudes.

A menos que una situación tan seria como la de que algunos aprendan en forma eficaz, mientras que otros lo hagan más lenta y menos eficazmente, sea soslayada, resulta imprescindible el que de ser aplicado el sistema activo, no se exceda el límite que aquel requisito señala y que se recurra, por ende, a un modelo de diferenciación. Modelo que consiste en que, dentro de cada clase, el total de alumnos sea dividido en grupos, a base de determinar promedios de capacidad y de cono

cimientos relativos al estudio de los temas de la asignatura, de suerte que a cada grupo formado con el anterior criterio, corresponda una determinada clase y nivel de estudio.

Lo que llevaría a evaluar el trabajo de cada quien dentro del sector que, según su capacidad y conocimiento, le corresponda y evitar el pernicioso desequilibrio entre el avance de algunos y el retraso o deficiente aprovechamiento de los demás; pero que, no obstante, plantea hasta cierto punto, la necesidad de que las actividades docentes de la Facultad de Derecho reciban la ayuda de departamentos sicopedagógicos.

La propia división en secciones serviría, en todo caso, para afrontar el problema de la superpoblación estudiantil.

Así, se han planteado los límites atribuíbles a la puesta de práctica del sistema activo en la enseñanza jurídica, aparte de que se ha fundamentado la aplicabilidad del mismo al grado de considerarlo indispensable para el logro del jurista, y para la promoción de profesionales prácticos del Derecho.

De inmediato haremos referencia a formas en que puede manifestarse la aplicación del principio de actividad en la enseñanza del Derecho a nivel de Licenciatura.

IV. FORMAS DE INTRODUCIR EL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL PERIODO DE LA LICENCIATURA.

A) Aplicación basada en la Libertad Docente y Aplicación Obligatoria.

15. Reflexiones sobre las formas voluntaria y obligatoria de aplicación.- Sobre la base de un principio de libertad docente y de la inexistencia de normas -- que prohiban (lo que sería absurdo) la aplicación del principio de actividad en la - enseñanza del Derecho, podría ocurrir que algunos maestros lo aplicaran en sus clases y por su cuenta.

Esta sería una forma voluntaria de introducir el sistema activo en la do-- cencia jurídica.

La forma obligatoria consistiría en que ello se dispusiera a través de normas aplicables a las Universidades, en general, o a la Facultades de Derecho, en - particular.

Dada la necesidad de hacer uso de la pedagogía activa para impulsar la- adquisición de métodos y actitudes de estudio, así como el aprendizaje reflexivo en torno a informaciones y a prácticas profesionales que requieren los estudiantes de -- Derecho, dejar que tal uso dependa de la voluntad de los maestros, sería restringir- las posibilidades de obtener beneficios del mismo y tendería a impedir medidas con- ducentes a la superación de defectos propios de la enseñanza tradicional. Lo que se explica en virtud de la relativa comodidad que permite aquella pedagogía basada - en la recitación del alumno y en el dogmatismo autoritario del maestro, pero, también, en el autoengaño.

La introducción obligatoria del sistema activo, por otra parte, exige com prenderlo, tener clara conciencia de sus implicaciones, convencerse de su necesi-- dad y prever y disponer recursos mínimos imprescindibles para que entren en acción-

los engranajes que permiten su funcionamiento, ya que, de lo contrario, las normas con las que se pretendiera instituirlo, se verían limitads a la simple vigencia sin positividad, por no existir bases reales que las hicieran operantes.

Comprender dicho principio y sus implicaciones es requisito básico, en la medida en que ello hace posible la mejor aplicación del mismo.

Por más enunciados mediante los cuales se introdujera el sistema, si a éste se le utiliza como medio al servicio de intereses prosaicos o para disminuir fuerzas a un movimiento de reformas pedagógicas, pobres serían los resultados.

Actividad no es, en todo caso, vaivén de irresponsables ni crítica sin fundamentos, es, por el contrario, estudio sistemático dirigido al aprendizaje eficaz, no a la satisfacción de fines políticos inmediatos, basados, con frecuencia, en pretensiones desatinadas.

Tampoco se persigue auténtica actividad del estudiantado, reduciendo la participación de éste al capricho del profesor que cual "autócrata generoso" decide romper el hielo del discurso, interrogando o permitiendo intervenciones que no atenten contra su dogmatismo glacial.

Todo esto deben preverlo y evitarlo los ordenamientos a través de los que se instituya, formalmente, el principio de actividad.

La participación activa requiere, además, personal capacitado para superar el tradicionalismo, medios y auxiliares idóneos del estudio, así como la superación de métodos evaluativos que se oponen a su eficacia (59).

(59) Infra. No. 34, C.

Asimismo, dadas las tareas que la actividad impone al maestro, si se pretende recurrir al uso obligatorio de métodos activos, es preciso que se prevea la formación de un grupo de maestros dedicados exclusivamente a la docencia, para que los mismos sirvan de apoyo a tal reforma pedagógica y que no sea soslayado el requisito de remunerar a los profesores, en general, de tal manera que estén en condiciones de adaptarse a las exigencias que planteen los tipos de enseñanza activa que se les asignen.

La forma obligatoria de implantar el sistema activo tiene que concretarse en una completa previsión de éste y de sus bases y consecuencias, ya que resultaría inconveniente el simple planteamiento normativo del mismo aunado a su contradicción formal, en la medida en que ello sería un buen medio de producir su ineficacia.

Con estas reflexiones sobre las formas voluntaria y obligatoria de aplicar el principio de actividad hemos terminado el primer capítulo del presente trabajo.

CAPITULO SEGUNDO

EVALUACION DE DIVERSAS FORMAS DE LA DIDACTICA JURIDICA A LA LUZ DEL PRINCIPIO DE ACTIVIDAD

I. EXPLICACIONES PREVIAS.

A) La Evaluación referida al Principio de Actividad.

16. Sentidos de la evaluación.- En el capítulo anterior se demostró que es aplicable el principio de actividad en la enseñanza del Derecho.

Con ello se le dió un fundamento a la necesidad de que en este campo se apliquen métodos activos. Lo que interesa en la medida en que recomendar o considerar la aplicación de algo sin ofrecer argumentos que sirvan de apoyo a las respectivas recomendaciones o consideraciones, no es acertado.

Conviene, además, referirse a medios concretos cuya consideración permita aquilatar las posibilidades que tiene el mencionado uso de métodos activos.

Se determinará la forma en que diversos métodos de la Didáctica Jurídica se ajustan o contradicen la pedagogía activa y también se reconocerán las características que sirvan de complemento a este sistema; lo que se justifica, en la medida en que ya se señalaron límites a la aplicación del mismo en la Facultad de Derecho.

En resumen, son tres los sentidos que podrán tener dichas características. Primero, el de oposiciones a la actividad; además, el de notas favorables y, por último, el de factores complementarios de ésta.

A continuación pasaremos al planteamiento de las reflexiones que corresponden a este segundo capítulo.

II. LA EXPOSICION ORAL.

A) Corruptelas y Modalidades más adecuadas al Principio de Actividad.

17. Concepto de método expositivo oral y caracterización del "método-catedrático".- El método de exposición oral consiste en el desarrollo verbal de un tema por el maestro mediante el planteamiento de todo el contenido, es decir, la - información inicial, la estructura del razonamiento y el resultado, si existe. (60) - Lo que refleja, sin duda, desconfianza hacia la facultad indagadora del alumno.

Una modalidad de dicho sistema a la que por su nocivo arraigo en la enseñanza, debemos referirnos, es el "método catedrático", así denominado por CALAMANDREI. (61)

El ilustre pensador existencialista J.P. SARTRE caracteriza a dicha forma como aquella según la cual el profesor universitario es generalmente un individuo que ha hecho una tesis, que sigue recitándola durante toda su existencia como-educador y que, por otro lado, tiene un poder al cual se aferra: "el de imponer a - la gente, en nombre de un saber que ha acumulado, sus propias ideas sin que los que le escuchan tengan el derecho a discutirlas". (62)

---

(60) Cfr. GOGUELIN, Pierre. Formación contínua de adultos. Traducción del -- francés por: Carlos Puerto. Narcea, S.A., de ediciones Madrid, 1973, p. 104

(61) El traductor Xirau del libro Demasiados abogados, del gran CALAMANDREI - le atribuye a éste el uso de la expresión "método catedrático" y estima que - la misma sirve de un modo perfecto al "intento de criticar la forma vacía e - hinchada y solemne del profesor que habla "catedráticamente", ridículamente ex cathedra. (cfr. CALAMANDREI, Piero. Demasiados abogados. Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, 1960, p. 165)

(62) en ECHEVARRIA, Bolívar y CASTRO, Carlos (comp.). Sartre, los intelectuales y la Política. Compilación de entrevistas a Sartre. Traducción de Bolívar - Echevarría y Carlos Castro. Tercera edición en español. Siglo XXI, editores - S.A., México, 1972, pp 51, 52 y 53.

Son características esenciales del método catedrático el verbalismo, el dogmatismo y la pasividad del alumno, quien tiene que aceptar lo expuesto sin discutir y, a lo sumo, limitarse al deleznable recurso de tomar apuntes.

Además, el profesor se preocupa por hilvanar y exponer sus ideas independientemente de que éstas puedan ser incomprendidas por el estudiante a causa de diversos factores (vg. inasistencias, desconocimiento de terminología técnica, insuficiencias culturales e intelectuales). Y la falta de aclaraciones produce el que cualquier descuido, cualquier duda, haga perder el hilo de lo que se plantea, con ello, la atención y, naturalmente, la posibilidad de, por lo menos, tomar conciencia cabal del discurso catedrático.

18. Fundamentos del método catedrático.- De acuerdo con un concepto pedagógico tradicional, la enseñanza no es más que la trasmisión de cierto saber y el aprendizaje, la recepción del mismo. El enseñar consiste, pues, en comunicar a los estudiantes determinados conocimientos.

Según este concepto el maestro es fuente de sabiduría y el alumno un ser pasivo cuyos deberes esenciales son los de escuchar la clase, tomar apuntes de la misma, si es posible, anotar las máximas que se comunican oralmente y repetirlas lo más que pueda para grabarlas en la memoria, aquella facultad suprema que se le atribuye.

Semejantes hipótesis ofrecen fundamento a un sistema que no tiende sino al servilismo intelectual, al atraso cultural y a lo que el profesor FLORES GARCIA ha denominado "papagayismo", es decir, a la repetición memorística que en la ma-

yoría de los casos está diametralmente separada de una comprensión auténtica. (63)

19. El verbalismo y el dogmatismo autoritario a la luz del principio de actividad.- Es posible que docentes con magníficas dotes oratorias y con facilidad para exponer en forma clara temas y conceptos, mantengan por cierto tiempo y, en casos muy afortunados, quizá por todo el tiempo que dura la clase, la atención de los alumnos. Sin embargo, sobre todo cuando se trata de enseñar cuestiones abstractas o materias que exijan observar y reflexionar, aún el más luminoso verbo encontrará dificultades para hacerse entender de por sí. Dificultades que tal vez se atenúen cuando la exposición se refiere a aspectos que hacen vibrar la emotividad del educando.

La afirmación de CALAMANDREI en el sentido de que cuando lo explicado se manifiesta en una elevada exposición de principios teóricos "tan sólo unos pocos están en condiciones de entenderla, al paso que la masa estudiantil asiste a ella extraña y aburrida, como el que oye recitar un discurso en lengua extranjera" (64), tiene una validez relativa. De la necesidad de investigar sobre las proposiciones expuestas por el maestro no puede escapar ningún discípulo que quiera desentrañar el sentido de lo que se le trasmite y hacer suyos los conocimientos, a menos que se trate de un supersabio (hipótesis de remota realización) cuya presencia en las aulas escolares no se justificaría.

Frente al verbalismo, la única forma de que se comprendan las lecciones,

(63) Crr. FLORES GARCIA. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit., pp. 476 y 478.
(64) Cfr. CALAMANDREI. Demasiados abogados. cit., pp. 168 y 169.

de que se incorporen al patrimonio espiritual del alumno los contenidos trasmitidos, es la actividad, la indagación en torno a los mismos. Una actitud opuesta no partiría sino de la extraña creencia en la infalibilidad del maestro, de una confianza llevada al absurdo en que su discurso es fiel planteamiento del saber que se comunica, y en que tal comunicación no es objeto de límites tales como la falta de conceptos previos de parte del educando y los defectos expositivos del educador. No compensar las insuficiencias del verbalismo con el reconocimiento institucional de la actividad del alumno pondría de manifiesto que se desconoce o se soslaya el hecho de que sólo el esfuerzo indagador, reflexivo, permite aprender y sería equivalente a dejar a cargo de la iniciativa de aquél y sin ninguna dirección experta, tan indispensable tarea.

Lo cierto es que el método catedrático, basado en la repetición, en el memorismo, no sólo se opone a este necesario complemento de la oralidad, sinoque, para colmo de inconvenientes, tiene a aquella posición dogmática y autoritaria entre sus cualidades.

Dogmatismo que es enemigo de la crítica, que, por ello, dificulta el aprendizaje y que no deja de tener lugar en anécdotas asombrosas, en situaciones que pertenecen a la historia del sentimiento de suficiencia, del sentido autoritario de la enseñanza. (65)

Actitud que convierte la intervención del educador en un monólogo, im-

(65) Sobre el respecto el filósofo J.P. SARTRE nos dice: "Me acuerdo de Gurvitch, por ejemplo: si usted no le recitaba su curso de sociología exactamente como él lo había construído, con el a), b) c)..., estaba reprobado"... (en ECHEVARRIA y CASTRO (comp.) Sartre, los intelectuales.... cit...p. 57)

pide la crítica del estudiante, se opone, en suma, al principio de actividad y afecta en forma nociva a la enseñanza del Derecho, en la medida en que ésta exige que le sea aplicado dicho principio. Pero, además, es contraria a un hecho real: a la evolutividad del saber, el que no es inmutable sino, superable, a través de la crítica y el estudio. La historia descubre el proceso por el cual el saber existente cede el paso a nuevos y más adecuados conocimientos.

Esta enseñanza dogmática se encuentra fuera del propio devenir de las ideas y, por ello, como parte de la obra educativa, no puede constituir sino un extraño modelo de contradicción del progreso humano que no es recomendable desde ningún punto de vista.

Señalamos la naturaleza perjudicial de tal característica y consideramos que debe ser definitivamente desterrada de la enseñanza del Derecho.

20. Posibilidades favorables a la exposición oral.- Hemos descrito y evaluado el método catedrático al que se puede considerar como un vicio del expositivo oral.

En lo que a éste concierne surgen sus limitaciones al considerarlo como forma de suyo adecuada para el aprendizaje, (lo que no es así, en virtud de las insuficiencias subjetivas y objetivas que se le pueden adjudicar) y resaltan, cuando una de sus características es la actitud dogmática y autoritaria que impide una intervención crítica o interrogadora del alumno con respecto a la clase.

Sin embargo, ante la necesidad de la enseñanza activa cabe determinar las posibilidades de la exposición oral desprovista de dogmatismo, auxiliada por --

medios que permitan a los educandos comprender más fácilmente y complementada por el estímulo a la actividad del alumno dentro del desarrollo de la clase o mediante la asignación de investigaciones.

Dados los límites de la exposición verbal, habría que determinar en qué forma se aplicaría la misma y en cuál la actividad del educando. Lo que sería, no obstante, establecer límites a aquélla y aceptar el uso del sistema activo.

Aquélla podría ser considerada como medio de promover y orientar la actividad del alumno y, en ese caso, ya no se podría seguir hablando de método expositivo oral sino de una exposición complementaria de la puesta en práctica de métodos activos. También podría tomarse como una forma de suyo eficaz para contribuir a fijar en el alumno conocimientos que no requieran de mayores complicaciones investigativas por ser experiencias personales del maestro o datos elementales de tiempo, lugar o modo que faciliten cualquier búsqueda, o nociones cuya internalización tenga cierto valor pedagógico.

Por otra parte, está la hipótesis de armonizar la exposición oral como método, con cierta dosis de actividad; lo que equivaldría a mantener deficiencias ya conocidas.

En cuanto al carácter complementario del discurso oral, independientemente de los casos en que el maestro es un expositor destacado, aquél debe caracterizarse por el orden, sencillez, claridad y amenidad, para que las posi-

bilidades de aprendizaje sean mayores (66); además, si se toman en cuenta ventajas del sistema activo como la del paralelismo entre guía y estímulo docentes y trabajo de los alumnos (67) (que no se facilita en el marco verbalista) y, a la vez, el requisito de encauzar aquella actividad orientadora, resulta que la exposición oral sería el medio para satisfacer esta exigencia, en cuanto que sirve para presentar temas y objetivos de estudio (68) y para orientar y reforzar los respectivos trabajos individuales y de grupo.

Ahora bien, la necesidad de adaptar la enseñanza al estudiante descubre un límite de la clase oral y, por otra parte, una ventaja de poner en práctica métodos activos.

Son oportunas las palabras de CALAMANDREI en el sentido de que:

> ...."La explicación oral, en la que el profesor habla para todos y para nadie, en una forma para algunos demasiado elevada y para otros demasiado modesta, impide al docente dirigirse a cada discípulo en el lenguaje más apropiado a su madurez intelectual; le impide fijar su atención en cada individuo para darse cuenta de sus aptitudes y de sus deficiencias.. ..." (69)

Tal límite es difícil de superar por la oralidad. La división en grupos a -

(66) Al respecto son aleccionadoras y pertinentes las consideraciones de nuestro Maestro Fernando FLORES GARCIA, quien estima que la disertación debe hacerse en "términos accesibles al alumnado", en la medida en que las altitudes astronáuticas soslayan perjudicialmente la captación del alumno, "que no acude a la escuela a que se le deslumbre con una erudición inoperante o inoportuna, que en ocasiones oculta la inmodestia y vanidad del expositor". Y también considera que no se debe recargar al estudiante con un acervo teórico sobre el mismo tema, sino acercarlo a la bibliografía más moderna y esclarecedora que haya sobre el respecto para propiciar su aprendizaje. (cfr. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit.., pp. 465 y 466).

(67) Infra. No. 34, b, c.

(68) Infra. No. 34, b, c.

(69) Cfr. Demasiados abogados. cit., p. 169.

base de determinar capacidades y conocimientos promedio, aplicable al uso de métodos activos, no funciona en este caso como medio de adaptar la docencia al educando por causas físicas evidentes (por ejemplo, el maestro no puede dirigirse en forma simultánea a diversos grupos).

Por ello, es más acertado combinar el discurso del profesor con la puesta en práctica del principio de actividad, que el uso exclusivo de aquél, aunque se concedieran al estudiante algunas oportunidades de intervenir.

Los defectos antes mencionados del método expositivo oral, contribuyen a que persistamos en esta creencia.

III. LA EXPOSICION APEGADA AL TEXTO.

A) El Método del Libro de Texto y de los Apuntes.

21. Base del método y descripción de su funcionamiento.-

La enseñanza dogmática, atenida a cierto mínimo de esfuerzo docente y contraria a la actividad crítica del alumno, se aferra al memorismo, a la repetición literal del discurso que pronuncia el maestro.

Tal forma de la Didáctica Jurídica suele manifestarse en el procedimiento de "tomar la lección" Esta se consigna en un libro de texto o en apuntes hechos por el catedrático, cuya actividad suele reducirse a leer o recitar el libro o los apuntes y a determinar si el estudiante ha memorizado los datos respectivos.

22. Posibilidades del método a la luz del principio de actividad.- Restringir el aprendizaje a la lectura y a la recitación de libros de texto o apuntes no-

revela sino una de las más precarias formas del dogmatismo didáctico. Es la memoria la facultad a la que se atribuye importancia desde el punto de vista del aprendizaje. Pero ya se sabe el límite de aquélla: memorizar es útil para fijar información o usos básicos y para darle destinos adecuados a lo que se conoce; más, en última instancia, lo fijado no tendría ningún sentido si no se comprende, si no se han logrado establecer las relaciones entre conceptos y demás datos que la docencia trasmite. El aprendizaje requiere que el alumno piense para que comprenda contenidos didácticos.

El asunto se agrava más cuando la actividad del catedrático se reduce a la simple lectura de libros o de apuntes. En tal caso ni siquiera hay preocupación por utilizar técnicas expositivas favorables al proceso mediante el que se aprende.

En la enseñanza del Derecho, como en cualquier otra, no conviene el exclusivo recurso al libro de texto o a los apuntes de clase, con fines memoristas, en la medida en que ello conduce a limitar el aprendizaje de la crítica y a habituar al estudiante a aceptar en forma inescrupulosa, datos obtenidos.

El maestro, por su parte, no debe limitar su trabajo a la redacción y lectura de libros o de apuntes, ya que es indispensable que guíe a sus discípulos y que suscite el deseo de aprender y de adquirir mejores formas de estudio.

La lectura, en todo caso, debe dirigir al maestro a sistematizar sus enseñanzas y a actualizar constantemente su acervo cultural; y al estudiante debe conducirlo al aprovechamiento del saber, no a la simple repetición.

IV. LA CONFERENCIA MAGISTRAL.

A) Los Expositores Excepcionales.

23. Descripción del método. Su necesario complemento.-

Este método consiste en la exposición por el maestro extraordinario, por la luminaria en el campo de las disciplinas jurídicas, de sus aportaciones o las de -- otros estudiosos, en determinada rama del Derecho. No se exige que haya diálogo - con el auditorio. Lo importante es que el prestigio del expositor despierte el interés de los alumnos y neutralice, por ende, posibles deficiencias pedagógicas del que disserta. Interesa, sobre todo, el planteamiento de ideas y de métodos sobre determinada disciplina a fin de que se susciten inquietudes intelectuales en el alumnado.

Sin embargo, para esclarecer las explicaciones del maestro o investigador distinguido y que las mismas resulten de provecho, es preciso que las conferencias sean complementadas por clases a cargo de profesores ordinarios enterados de - la exposición magistral, quienes intervendrán en las ampliaciones y discusiones necesarias para que los alumnos asimilen el contenido y capten las incitaciones y mensajes de las conferencias. Asimismo, los profesores ordinarios orientarán a los alumnos en torno a aspectos importantes que surjan del discurso magistral y de las clases ordinarias y cuya comprensión sea indispensable para lograr el aprendizaje requerido.

24. Posibilidades del método a la luz del principio de actividad.- Estas disertaciones extraordinarias tienen importancia desde el punto de vista de dicho -- principio, en la medida en que el ejemplo y méritos de destacados conferencistas —

contribuyen a despertar inquietudes que, aparte de fomentar actividades inquisitivas que robustecen los conocimientos de quienes sólo se interesan por su futura profesión, animan a realizar sus predisposiciones a aquellos que, en forma desinteresada, se sientan atraídos por el estudio y la investigación.

V. EL METODO DEDUCTIVO.

A) Aplicación del Método en la Enseñanza del Derecho.

25. Utilidad didáctica y límites del Método.- Las normas jurídicas son proposiciones generales y para aplicarlas a un hecho o relación de la vida que están destinadas a regir, es preciso que el contenido y alcance de aquéllas sea precisado. A esto se le llama interpretación de la norma y constituye un importante quehacer del profesional del Derecho.

En cuanto se refiere a la deducción hay que advertir que el lógico es uno de los elementos que, como parte de aquel proceso interpretativo, ha determinado la Teoría Jurídica.

La investigación del sentido literal no debe limitar la actividad hermenéutica. Es preciso que ésta se complemente con el estudio del pensamiento y del espíritu de la ley. Una de las formas de la interpretación lógica es la tarea que comprende deducciones y que tiene por fin determinar el sentido y alcance que el legislador ha otorgado al pensamiento que la norma contiene. (70)

(70) Cfr. CASTAN TOBEÑAS, José. Teoría de la aplicación e Investigación del Derecho. Metodología y Técnica operatoria en Derecho Privado Positivo. Instituto Editorial Reus. Madrid, 1947, p. 239.

De todas formas tal sistema interpretativo, dada la calidad de medio que tienen las disposiciones jurídicas, requiere que se precise el fin de la ley; y a partir de tal precisión, determinada la premisa general que plantea dicha finalidad, — concierne deducir la forma en que aquélla ha de ser referida al caso particular.

La deducción es un método de gran interés en lo que se refiere a la hermenéutica. Por ello, es importante para la Didáctica del Derecho, en cuanto que - el estudiante, futuro teórico o profesional práctico, necesita aprender a valerse de ella para interpretar las normas adecuadamente.

Sin embargo, hay ocasiones en que las premisas contenidas en las normas son inciertas, ambiguas. Es obvio que en tales circunstancias no se inferirían conclusiones ciertas. De lo incierto, de lo equívoco no es posible llegar a lo cierto, a a lo unívoco. Mas, cuando no existen en el ordenamiento premisas que puedan servir de punto de partida para llegar a conclusiones adecuadas a los fines que imponen límites a la aplicación del mismo (vg. la justicia y la paz), entonces se tiene que recurrir a búsquedas independientes del engarce de las proposiciones, de la estructura lógica del ordenamiento. Por lo que resulta un límite al uso del método deductivo. Límite que debe tomar en cuenta la Didáctica Jurídica en el sentido de -- proponer la forma de enseñar al alumno hasta dónde puede llegar con la deducción- y en qué puntos corre el riesgo de abusar de la misma y de incurrir en interpretaciones inadecuadas.

Hay que considerar, por otra parte, la necesidad de que las normas positivas sean valoradas de acuerdo con criterios superiores como el que constituye la -

justicia. Por ejemplo, la norma que establece la libertad contractual no es fácilmente valorable en asbtracto; analizado el medio social en que opera, se podría concluir que la misma da margen a abusos en la contratación, si aquél se caracteriza por una economía donde se imponen los productores monopólicos; pero también podría concluirse que la norma no se opone, en principio, a la idea de justicia en una sociedad de concurrencia perfecta.

En otras palabras, hay riesgo de caer en falsedades, de tener presentes tan sólo los principios en que se funda la norma. Las realidades sociales pueden oponerse a la factibilidad de aquéllos y, lo que es más grave, sustituirla por la injusticia.

La deducción apegada a la letra de la ley o a los principios en que se inspiran los ordenamientos puede reducirse al error cuando a la luz de valores superiores, se le confronta con hechos sociales.

El Derecho se vincula a cambiantes realidades como son la conducta del hombre y el devenir social y su carácter instrumental se distingue de la naturaleza final que tiene el cumplimiento de valores cuya realización es exigida en uno u otro grado por la existencia del individuo y de la sociedad. Sería incorrecto limitar las inferencias deductivas dentro de un cerrado sistema de proposiciones como el que pueden formar los diversos órdenes normativos. El pensamiento jurídico se enfrenta a problemas humanos y sociales. Deben darse a los mismos las soluciones más adecuadas. Hay que contar con que éstos manifiestan necesidades que deben ser satisfechas en función de criterios aportados, no sólo por la ciencia sino también por el estudio

profundo de los valores y dentro del marco de orden y de libertad en el que tiene — que funcionar cualquier sistema normativo, bajo el riesgo de que asuman el disfraz- de lo jurídico, la arbitrariedad o la anárquía.

Las inferencias deductivas como aplicación de principios generales no deben limitarse en sistemas predeterminados que bien pueden resultar desfavorables a - la solución de problemas individuales y sociales. Es necesario que la deducción se - sujete a investigaciones particulares que determinen el o los principios adecuados para resolver cada problema. Si éstos no se encuentran en el ordenamiento jurídico se podrán localizar en la propia sociedad o en aquellos imperativos (llámense o no -- normas de derecho natural) de los que el hombre no puede sustraerse. (Cuestión -- que suele ser solucionada remitiendo a parcelas metanormativas o, simplemente, ante la necesidad de que los problemas sean resueltos por el juzgador).

Ahora bien, la utilización del método por el maestro podría consistir en que se presentaran conceptos o principios, definiciones y afirmaciones (71) particularmente los conceptos, principios, definiciones y afirmaciones contenidos en las -- normas jurídicas o derivables de ellas a los que aún no estando previstos en la nor-- matividad, por derivarse de fines humanos ineludibles, deben ajustarse las normas.- Pero lo apropiado sería que el docente brindara al alumno la oportunidad de aprender, a través de su trabajo, a valerse del método. De lo contrario, todo podría reducirse a una estéril memorización del proceso deductivo desarrollado por el maestro o de las premisas y conclusiones por él presentadas.

(71) A la aplicación de este método en la enseñanza alude NERICI (cfr. Hacia — una didáctica general dinámica. cit., p. 239).

profundo de los valores y dentro del marco de orden y de libertad en el que tiene — que funcionar cualquier sistema normativo, bajo el riesgo de que asuman el disfraz- de lo jurídico, la arbitrariedad o la anárquía.

Las inferencias deductivas como aplicación de principios generales no deben limitarse en sistemas predeterminados que bien pueden resultar desfavorables a - la solución de problemas individuales y sociales. Es necesario que la deducción se - sujete a investigaciones particulares que determinen el o los principios adecuados para resolver cada problema. Si éstos no se encuentran en el ordenamiento jurídico se podrán localizar en la propia sociedad o en aquellos imperativos (llámense o no -- normas de derecho natural) de los que el hombre no puede sustraerse. (Cuestión -- que suele ser solucionada remitiendo a parcelas metanormativas o, simplemente, ante la necesidad de que los problemas sean resueltos por el juzgador).

Ahora bien, la utilización del método por el maestro podría consistir en que se presentaran conceptos o principios, definiciones y afirmaciones (71) particularmente los conceptos, principios, definiciones y afirmaciones contenidos en las -- normas jurídicas o derivables de ellas a los que aún no estando previstos en la nor-- matividad, por derivarse de fines humanos ineludibles, deben ajustarse las normas.- Pero lo apropiado sería que el docente brindara al alumno la oportunidad de aprender, a través de su trabajo, a valerse del método. De lo contrario, todo podría reducirse a una estéril memorización del proceso deductivo desarrollado por el maestro o de las premisas y conclusiones por él presentadas.

(71) A la aplicación de este método en la enseñanza alude NERICI (cfr. Hacia — una didáctica general dinámica. cit., p. 239).

A la enseñanza del uso de dicho método, referida, desde luego, al principio de actividad, se aludirá a continuación.

26. La enseñanza del método a la luz del principio de actividad.- Un desarrollo de deducciones por el maestro que no incite al alumno a actuar, a deducir, para que con la práctica y con el estudio se progrese hacia un aprendizaje del manejo de este método, es del todo inadecuado desde el punto de vista didáctico. -- Conceder semejante oportunidad significa, por el contrario, permitir la profundización en el conocimiento y uso de un medio de innegable valor para el desempeño de funciones propias del hombre de leyes.

El aprendizaje de la deducción es indispensable por cuanto facilita el entendimiento de contenidos didácticos, pero también en la medida en que encamina hacia la destreza en la investigación jurídica, la cual no puede prescindir del método deductivo.

Hay actitudes del maestro que, aparte de contradecir el principio de actividad, impiden el aprendizaje de dicho método y, por ello, deben ser evitadas.

El desarrollo unilateral de la actividad deductiva por el maestro tiene -- sus inconvenientes. Este, por su mayor experiencia y habilidad y, por consiguiente, mayores posibilidades de desenvolverse con rapidez en dicha tarea, puede abrumar al educando, deslumbrarlo, incluso, sin razones, pero no ayudarlo a aprender. Además, puede incurrise en falsedades consistentes y, ante una imposibilidad de participar del estudiante, perjudicar la propia comunicación de contenidos didácticos. Lo que podría llevar a algunos educandos, dado que el ejemplo contribuye al hábito, -

a adquirir la tendencia de querer convencer con razonamientos ingeniosos aunque falsos, sin preocuparse por la búsqueda y demostración de la verdad, requisito indispensable en una forma u otra, para quienes pretendan ser profesionales del Derecho.

Pero, ¿cómo desarrollar deducciones, con base en el principio de actividad, es decir, en la consideración del alumno como participante en esa tarea?

Para ello serviría asignar trabajos investigativos previamente planeados por el maestro para promover, a través de ellos, la aplicación de proposiciones generales (expuestas y demostradas con anticipación evitando el planteamiento de premisas controvertibles para no provocar confusiones) a casos particulares.

También se podrían presentar casos prácticos a los alumnos para que ellos les aplicaran conocimientos que hayan aprendido (hipótesis que constituye parte de un método especial: el de casos).

Con lo que se promovería el aprendizaje de la deducción (72) y, además, se pondría en práctica un sistema activo de enseñanza.

Otra forma de la Didáctica Jurídica que estudiaremos es el método de casos, de gran importancia, en cuanto que su aplicación en países de Derecho principalmente legislado, no sólo favorecería el aprendizaje del método deductivo, sino también el pensar problemático, es decir, no sólo ayudaría a aprender la inferencia

(72) Para este aprendizaje del método, como no se puede hacer bien lo que no se conoce, resulta indispensable el que en la Facultad de Derecho se enseñe Lógica y, en particular, Lógica de la interpretación jurídica, enseñanza que sería preferible en los primeros años de la carrera para que no tardara el esencial aprendizaje y la aplicación por el alumno del método deductivo.
Además, se impone la ayuda de un departamento de legislación, para aplicar este método al estudio de las normas positivas y vigentes.

de conclusiones particulares a partir de proposiciones generales sino también la búsqueda de éstas. Tareas cuya relevancia no puede ser soslayada por quien aspire seriamente a desenvolverse con éxito en la Teoría o en la Práctica del Derecho.

VI. EL METODO DE CASOS.

A) El Método y su Aplicación en la Enseñanza del Derecho en los Estados Unidos de Norteamérica.

27. Origen y descripción del Método.- En 1870 el profesor de la Facultad de Derecho de Harvard, Christopher Columbus LANGDELL introdujo el Método de casos, y al parecer no se discute, a pesar de que se señala que ya IHERING lo había usado con anterioridad, el que en aquella institución se usara por primera vez no sólo como complemento de la clase oral sino también como base del estudio del Derecho. (73)

Este método consiste, para el maestro, en hacer discutir por los estudiantes y en discutir con ellos un cierto número de "casos" concretos (la palabra "case" significa a la vez el caso particular, el conjunto de circunstancias y la sentencia que los resuelve, según Suzanne y André TUNC), casos que son escogidos como particularmente fundamentales o típicos. (74) La recopilación de sentencias básicas o típicas, utilizables para la enseñanza de una materia determinada se denomina case book. El profesor puede, por consiguiente, solicitar a sus alumnos que preparen la-

(73) Véanse: TUNC, Suzanne y André. El Derecho de los Estados Unidos de América. Instituciones judiciales, fuentes y técnicas. Traducción de Javier Elola.- Instituto de Derecho Comparado, UNAM, México, D.F., 1957, p. 447 y -- FLORES GARCIA. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit., p. 475

(74) Cfr. TUNC. ob. cit., p. 447.

clase, remitiéndolos a las sentencias que se encuentran en ciertas páginas de determinado casebook. Los estudiantes tienen el deber de no sólo leer las sentencias sino también de retener los hechos, las soluciones, los argumentos. En la clase de acuerdo con la descripción de los Tunc, el profesor interrogará y abrirá un debate sobre lo leído. (75)

Según lo que describe DAVID, además de las interrogaciones que deben hacerse al estudiante en torno a lo que ha leído, es preciso determinar los problemas que se plantean y que el alumno, del estudio del caso o casos, induzca los principios que se han aplicado para su solución. Además, no se trata de que el educando aprenda mecánicamente algunas reglas, sino de que, en cierta forma, las descubra por sí mismo (76). Se estima que el fin perseguido por Langdell era doble: por una parte, sólo mediante la selección de casos agrupados metódicamente es posible darse cuenta en forma sistemática del desenvolvimiento histórico y del estado actual de un derecho como el norteamericano del cual las reales o más importantes fuentes, son las decisiones judiciales; y, por otra, se plantea la finalidad de preparar al alumno desde la escuela para el género de investigaciones a las que el profesional está constantemente llamado a recurrir; por lo que el estudiante debe descubrir por sí mismo y con una ayuda leve del profesor, los principios y doctrinas jurídicas implícitas en el caso que se somete a su consideración. (77)

Desde la primera clase el alumno tiene que analizar los casos; y aunque-

(75) Cfr. Ibidem, pp. 447 y 448.
(76) Cit. por Ibidem, p. 448.
(77) Cfr. CARLOS, ob. cit., pp. 82 y 83.

no sepa nada todavía del lenguaje judicial, ni de procedimientos, ni de principios jurídicos elementales, tiene que resolver las dificultades que se le presentan a cada línea recurriendo a diccionarios o a enciclopedias jurídicas. (78)

En otras palabras, el método no se basa en una preparación conceptual o terminológica, previa del educando.

El case system se aplica al examen de la jurisprudencia (no interesa dentro del mismo el estudio histórico del Derecho ni el análisis de textos legislativos). Se estima que el fin de tal tipo de enseñanza no es dar el contenido de la ley sino promover, perfeccionar y fortalecer una forma de pensamiento jurídico en el sentido de inferir el derecho aplicable de los hechos mismos. Se ha determinado como base de dicha forma de la Didáctica Jurídica la concepción anglosajona de la ley como cualidad de la conciencia nacional, siempre presente en las relaciones sociales, -- que hay que descubrir y no como regla abstracta a la que estas relaciones están sometidas a priori. (79)

Hasta aquí se ha presentado la descripción del método. Conviene exponer las críticas relativas al mismo.

28. Críticas al Método.- Se considera que el método es apropiado para desarrollar el espíritu de investigación del alumno.

También se estima que con su aplicación aquél hace lo que habría hecho como profesional, en la medida en que tiene que analizar cada caso y distinguir lo

(78) Cfr. Ibidem, p. 89.
(79) Cfr. Ibidem. pp. 86 y 87.

que con él se relaciona y lo que no guarda relación, entre el fundamento planteado y el fundamento posible de la resolución. (80) Todo lo cual capacita para el futuro ejercicio profesional.

Se estima, sin embargo, que el descubrimiento por el propio estudiante de los principios implícitos en las decisiones no es fácil ni sencillo; que ante las dificultades de su realización, suelen vacilar hábiles juristas y que por tales razones no resulta correcto pensar "que allí donde el más experimentado ha fracasado, pueda el estudiante encontrar la solución buscada". Y se ha fundamentado esta crítica (por parte de R. Valeur) con un argumento que permanece dentro del derecho judicial, en el sentido de que "la teoría francesa del abuso del derecho, que se desarrolla en los tribunales sin intervención legislativa al igual que el common-law, ha dado lugar a múltiples decisiones que han sido analizadas por los más grandes jurisconsultos franceses (Josserand, Salleiles y E. Levy), los que en un esfuerzo por convertirlas a un denominador común, han elaborado las más bellas teorías doctrinales, que no tienen más observación que la de llegar todas, al fin de cuentas, a un principio jurídico diferente." (81)

Existe por otra parte, la idea de que en aquellos países en los que la actividad del Juez no es creadora de normas en el sentido que dicha creación tiene en el derecho norteamericano e inglés, aplicar el sistema de casos en la enseñanza del Derecho no puede tener el mismo significado e importancia que en estos medios

(80) Cfr. Ibidem. p. 90.
(81) Cfr. Ibidem, pp. 92 y 93.

jurídicos.

Tal crítica tiene validez, en la medida en que no se pueden negar diferencias como las existentes entre un país de derecho principalmente judicial y uno de derecho principalmente legislado. Sin embargo, tanto ésta como la anterior crítica merecen algunas objeciones.

En primer lugar, el hecho de que sea inadecuado, en la medida en que puede producir confusiones y frustraciones en el alumno, dejar que éste se enfrente, sin guías eficaces, a la solución de problemas ante los que pueden fallar hasta los más hábiles juristas, más que revelar una deficiencia inherente al método, pone de manifiesto la necesidad de que en su aplicación se tome en cuenta el principio didáctico del efecto.

No es acertado negar a priori la influencia favorable que en el sentido de evitar confusiones y desalientos estudiantiles, podría tener una guía del maestro y la búsqueda de parte del mismo, de casos que no lleven al enfrentamiento con problemas jurídicos controversiales o graves y que por su carácter básico o típico conduzcan a comprender principios o soluciones importantes para la promoción del profesional del Derecho.

Por otra parte, el que existan diferencias formales (en el fondo siempre se tendrán que resolver problemas con base en principios jurídicos bajo el riesgo de incurrir en la pura arbitrariedad) entre las actividades inquisitivas de los profesionales de países con derecho judicial y los que actúan en países con derecho legislado, no excluye el que ambos tengan que investigar, aunque para ello se sirvan en -

forma predominante de la inducción o de la deducción: en los dos supuestos es im-- prescindible investigar, buscar principios aplicables al caso. (82)

Aparte de la objeción relacionada con el principio del efecto existe otra que se relaciona con el de adaptación de la enseñanza a los estudiantes y con el aumento de la población estudiantil.

Ante una población cuantiosa aumentan las probabilidades de que sus integrantes formen grupos heterogéneos desde el punto de vista de sus conocimientos y capacidad intelectual.

En un grupo formado por alumnos con diversas capacidades y niveles culturales pueden existir distintos grados de aprovechamiento derivable de utilizar el - método de casos. Así como algunos de éstos pueden ser solucionados con relativa -- eficacia y servir al aprendizaje de ciertos alumnos, otros pueden presentar más problemas y dudas y, por ende, retardar o entorpecer la asimilación de contenidos didácticos y la adquisición de técnicas para el estudio.

En la medida en que el método exige un mayor esfuerzo reflexivo del estudiante, reclama, a su vez, que los casos sean adecuados al nivel de rendimiento de éste. Por ello, una diferenciación de la enseñanza en el sentido de formar sec--

(82) A propósito de la diferencia entre métodos inductivos y deductivos utilizables como medios de investigación en determinados sistemas jurídicos, CASTAN - TOBEÑAS opina que "la antitesis entre el pensamiento inductivo del Derecho anglosajón, en el estado actual de su evolución y el espíritu deductivo de -- los Derechos latinos y germánicos no es absoluta", ya que "los mismos Dere-- chos del grupo anglosajón nos ofrecen no un puro Derecho judicial, sino una- combinación de éste y el Derecho legislado". (Cfr. CASTAN TOBEÑAS, José. Los sistemas jurídicos contemporáneos del mundo occidental. Segunda edición revisada y aumentada, Editorial Reus. Madrid, 1957, p. 88.).

ciones a base de niveles estudiantiles de conocimientos y de capacidad, serviría para facilitar la aplicación del método en grupos en los que no tomar en cuenta tales diferencias entre los individuos equivale antes que a fomentar un mejor aprendizaje, a obstruir, más bien, las posibilidades de que el estudiante aprenda con un máximo de aprovechamiento de sus facultades. (83)

Hay que recordar en todo caso que tal método se manifiesta en la participación del alumno en el sentido de poner de su parte un esfuerzo mental tendiente a obtener la solución de un determinado caso y, por ende, la comprensión de aquellos principios que al mismo le son aplicables.

Por lo que no se puede negar la naturaleza esencialmente activa de esta forma de la Didáctica Jurídica.

Sin embargo, ante su origen norteamericano y su vinculación con el sistema jurídico de dicho país, conviene pensar en la aplicación de la misma a sistemas de Derecho principalmente legislado.

B) Posibilidades de Aplicar el Método en países de Derecho principalmente legislado.

29. La aplicabilidad del método en países de Derecho principalmente legislado comparada con su aplicación en Estados Unidos de Norteamérica.- El "case method" norteamericano no tiene por objeto llevar a la comprensión de contenidos -

(83) Por razones didácticas precisa evitar por todos los medios que la aplicación del métodos solamente conduzca a buenos resultados con alumnos de valor excepcional. (Realidad que mencionan los TUNC considerando que, salvo casos de estudiantes excepcionales, por término medio el método "produce resultados inferiores al método francés de enseñanza magistral". (Cfr. El Derecho de los Estados Unidos... cit., p. 449).

relacionados con las normas integrantes de un ordenamiento sino enseñar al estudiante las peculiaridades del sistema de Derecho judicial norteamericano y contribuir al desarrollo por aquél de una forma de pensar, de investigar, que le permita en su -- ejercicio profesional o en su desenvolvimiento como teórico, inducir en forma adecuada principios contenidos en precedentes judiciales. El profesor se reduce a interrogar sobre las circunstancias del caso, sus elementos importantes, el razonamiento judicial, el alcance de la sentencia, la justicia o injusticia de la decisión, etc,- y el alumno se dedica a estudiar en su "casebook" el caso señalado, tratando de hacer una buena exposición y crítica del mismo. Lo que no lleva a aplicar a casos particulares principios contenidos en las leyes o inferibles de las mismas.

Según CASTAN TOBEÑAS los sistemas de Derecho principalmente legislado descansan "sobre la premisa lógica de que los principios generales en los que - se asienta el ordenamiento jurídico están contenidos en los Códigos o pueden ser extraídos de los mismos o de las demás normas escritas que integran el sistema". (84)

Hay, sin embargo, defectos de los ordenamientos o situaciones singulares de la existencia que contradicen aquéllos y que obligan a buscar, fuera de la normatividad, pautas aplicables a los casos que afrontan dichas deficiencias normativas o situaciones existenciales.

Por ello, en sistemas de Derecho legislado se requiere tanto del pensar - problemático, tópico (85) , de la búsqueda, libre, de principios aplicables, como-

(84) Cfr. Los sistemas jurídicos contemporáneos... cit., p. 26

(85) El pensamiento tópico o problemático es aquel en el que lo importante es la - solución de problemas, aunque no se cumplan reglas sistemáticas predeterminadas. (consúltese al respecto: VIEHWEG, Theodor. Tópica y jurisprudencia. -- Versión del alemán de L. Diez Picazo Ponce de León, Thaurus ediciones, S.A. Madrid, 1964, pp. 50 y 51).

de su aplicación deductiva.

En vista de que la puesta en práctica del método de casos no puede soslayar el sistema jurídico vigente, en la medida en que los propios casos manifiestan el funcionamiento del mismo, tal forma de la Didáctica Jurídica tendrá que operar de igual manera, es decir, con el uso, con fines de favorecer el aprendizaje, del pensamiento problemático y de la deducción jurídica.

Al uso del método en países de Derecho principalmente legislado nos referiremos.

30. El método en países de Derecho principalmente legislado.- En vista de la orientación problemático-deductiva aplicable en países cuyo Derecho emana ante todo de órganos legislativos, es necesario que antes de los ejercicios de solución de casos, el docente contribuya a que los alumnos adquieran el bagaje doctrinario y los métodos investigativos e interpretativos básicos que les permitan el examen ordenado y completo del caso, la búsqueda eficaz de principios y la correcta aplicación de la ley y de éstos.

El método de casos, en su sentido tópico-deductivo, es útil para el impulso sistemático a la formación del jurista. Ello es innegable, en la medida en que éste tiene que dominar el método tópico y el deductivo como medios útiles para la aplicación de principios generales a casos particulares. Lo que implica que en un país de Derecho esencialmente legislado y ante la circunstancia de que el examen de casos exige previos conocimientos de reglas investigativas e interpretativas y de contenidos de la normatividad, el método debe aplicarse, más bien, para el aprendi

zaje de la Tópica y de la deducción jurídica. El de la teoría y de significados de las normas puede lograrse por otros métodos para los que la posesión de conocimientos no sea medio sino fin.

El método debe usarse, más que todo, para enseñar vitales formas de pensamiento; pero lo que importa es precisar el alcance de dicho uso de tal suerte que el mismo no quite tiempo para aplicar otras formas de la Didáctica y que no desvíe del programa.

Es necesario, por otra parte, que el maestro someta los casos a consideración de sus discípulos si éstos cuentan con las nociones imprescindibles para examinarlos, comentarlos y analizarlos en forma adecuada. Conviene, asimismo, el recurso a casos de complejidad moderada; escogerlos cuidadosamente (tomando en cuenta la posibilidad de brindar al alumno la satisfacción de entenderlos y resolverlos a través de un máximo de esfuerzo personal) en Repertorios de jurisprudencia o fingirlos, sin llegar al extremo de plantear situaciones de laboratorio inadecuadas a la exigencia de vincular al educando con la realidad.

Es preciso, además, observar el principio de adaptación de la enseñanza al individuo, reforzar los éxitos estudiantiles, en la medida en que éstos contribuyan al aprovechamiento de los alumnos, así como, encaminar hacia las rectificaciones necesarios, en caso de errores.

Un procedimiento concreto a través del cual podría operar el método consiste en que el maestro presente casos (para lo que no sería incompatible con sistemas de Derecho legislado, la elaboración de recopilaciones de casos o "ca-

sebooks" (86) a sus alumnos, señalando un plazo prudencial para estudiarlos y resolverlos y promoviendo, vencido éste, la discusión en torno a los casos estudiados, lo que permitiría no sólo la actividad individual, sino también la colectiva. Sin embargo, si la realización de trabajos investigativos teóricos no permite este procedimiento de estudio y diálogo dada la necesidad de disponer de tiempo para cumplir el programa, el método podría concretarse en exámenes sobre aplicación de la ley basados desde luego, en una previa enseñanza de métodos interpretativos e investigativos y de nociones doctrinales y jurisprudenciales y que permitirían comprobar el aprendizaje de lo enseñado. (87)

El método de casos es, sin duda activo, puede servir para familiarizar al educando con problemas prácticos; para coadyuvar a que aprenda a aplicar la teoría que, a través de otros métodos, se le comunica; para medir el aprendizaje del estudiante en materia teórica; para suscitar el que mediante la aplicación de la teoría se perfeccione y se obtengan provechosas transferencias de dicho aprendizaje; y,

---

(86) Ante la necesidad de adaptar los estudios al dinamismo jurisprudencial es oportuno el planteamiento del profesor FIX ZAMUDIO en el sentido de que como los fallos más recientes no pueden consignarse de inmediato en los "libros de casos" sería muy útil la colaboración que para suplir esto puede prestar un departamento de Jurisprudencia (cfr. "Docencia en las Facultades de Derecho". cit., p. 36)

Por las mismas razones, es conveniente que más que la elaboración de casebooks, se ofrecieran al alumno "cuadernos de casos" (más fáciles de adaptar a dicho dinamismo) hechos con base en las evoluciones recientes de la jurisprudencia y con la ayuda de departamentos como los que señala el profesor FIX ZAMUDIO.

(87) SANCHEZ FONTANS estima acertado que se hagan exámenes consistentes en la solución de casos (cfr. "El método activo en la enseñanza del Derecho". cit., p. 234).

lo que es importante y signo inequívoco de actividad, para enseñar a aplicar la ley. Su adaptación a las características de ambientes en que el Derecho tenga un origen principalmente legislativo, puede producir positivas consecuencias didácticas.

VII. EL METODO INTERROGATIVO.

A) La Interrogación en la Cultura y en la Didáctica Jurídica.

31. El método socrático y la interrogación.- Un luminoso antecedente de la interrogación con fines didácticos es el método de que se valía Sócrates; que consistía en interrogar, en estimular la reflexión del interlocutor, en provocar un intercambio de ideas que llevara al descubrimiento de la verdad, al alejamiento de lo falso. En los diálogos de Sócrates resplandece su condición de maestro, de hombre superior que insta y guía a ser consistente, a evitar el error, a buscar lo verdadero y, por ende, a aprender.

En el Gorgias se pone de manifiesto esa extraordinaria actitud de estimular con preguntas a la búsqueda de la verdad. Partes de este diálogo, como las siguientes, demuestran con nitidez aquéllo. (88)

> I. SOCRATES: "Te parece que saber y creer, la ciencia y la creencia son una misma cosa o dos cosas diferentes?"
>
> GORGIAS: "Pienso, Sócrates, que son dos cosas diferentes".
>
> SOCRATES: "Piensas bien y de ello te daré una prueba. Si se te dijese: Gorgias, hay una creencia falsa y una creencia verdadera; sin dudar-

(88) Para localizar estas partes (I y II) consúltese: PLATON. Diálogos. Décima segunda edición corregida y aumentada. Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1969, pp. 148, 149 y 151.

convendrías en ello?"

GORGIAS: "Sí".
SOCRATES: "Pero, hay también una ciencia falsa y una ciencia verdadera?"
GORGIAS: "No, ciertamente".
SOCRATES: "Luego es evidente que saber y creer no son la misma cosa".
GORGIAS: "Es cierto".

II. SOCRATES: .... "Y así, te repito, temo que vayas a pensar que no es mi intención aclarar el punto que se discute, sino disputar contra tí. Por lo tanto, si tienes mis condiciones de carácter, te interrogaré con gusto; si no, no continuaré. Pero ¿cuál es mi carácter? Soy de aquellos que gustan que se les refute, cuando no dicen la verdad; que gustan también en refutar a los demás, cuando los demás se separan de lo verdadero; y que tienen, por consiguiente, igual complacencia en verse refutados que en refutar. Tengo, en efecto, por un bien mucho mayor el ser refutado, porque verdaderamente es más ventajoso verse uno mismo libre del mayor de los males que librar a otro de él; porque no conozco en el hombre un mal mayor que el de tener ideas falsas sobre la materia que tratamos".

Tal método no es tan sólo filosófico sino también una forma de la Didáctica, en la medida en que el gran pensador ateniense, sin partir de actitudes dogmáticas, por el contrario, instando a que se le refutara, se proponía el noble fin de enseñar la verdad; consta, asimismo, de dos aspectos importantes: el del diálogo y el del interrogatorio. Comprende un diálogo en cuanto que no se opone a la posibilidad de que el interrogado refute las posiciones del interrogador y se concreta en el planteamiento de opiniones por ambas partes a propósito de un asunto determinado. En el caso singular de Sócrates se puede advertir su actitud predominante interrogativa. Pero, en general, resulta que el cambio de situaciones de interrogador a interrogado, depende de los conocimientos sobre la materia y de la capacidad que tengan los interlocutores.

Ahora bien, como interrogar o contestar no es, en todo caso permanecer pasivo, resalta la importancia que en cuanto al principio de actividad tiene la interrogación.

32. Tipos y condiciones de interrogación y el principio de actividad.- - Existen diversos tipos de interrogación. Hay, por ejemplo, las repetitivas que tienen por objeto llamar a la memoria un hecho para su ulterior empleo o, simplemente, para su retención. También existen las preguntas de examen que tienen por fin determinar los conocimientos del alumno, lo que se puede necesitar para cierto tipo de evaluación.

Existen, además, tipos didácticos que tienen suma importancia a la luz del principio de actividad. Hay, por ejemplo, preguntas tendientes a interesar, a estimular la concentración del alumno en determinado asunto. Interés y concentración son factores de indudable importancia para la enseñanza y se encuentran estrechamente relacionados con la actividad del estudiante. Quien se interesa o se concentra en el tema que se le expone o que se le sugiere como objeto de su estudio, podrá captar (y quien capta actúa), adecuadamente, ciertos conceptos y relaciones cuyo aprendizaje es necesario.

También son importantes las preguntas encaminadas a determinar posibilidades de los educandos. La enseñanza activa no funcionaría acertadamente si prescinde de éstas. Las preguntas orales o escritas pueden y deben utilizarse para establecer la capacidad de los estudiantes y para adecuar la enseñanza a ésta y evitar, así, frustraciones didácticas.

Hay que tener presente la importancia de las interrogaciones dirigidas a estimular el ejercicio de facultades con las que debe contar el alumno para su aprendizaje activo (tales como la reflexión y la observación) o tendientes a verificar, con el objeto de brindar refuerzo o guía al trabajo estudiantil.

El maestro debe formular preguntas que exijan reflexionar, de suerte que las respuestas no constituyan comunicaciones vacías. La actividad debe ser mantenida. Estimular a la reflexión sirve para medir los resultados del estudio, del trabajo investigativo del alumno, para reforzarlos y para orientar.

La pregunta debe ser dirigida a la clase o a los respectivos grupos, en general, para que todos sean concitados a pensar. Luego el profesor podrá decir cuál es el estudiante que debe responder. La pregunta dirigida en forma directa a un alumno puede originar en éste emociones que dificulten su respuesta y, por otra parte, hacer que los demás al no sentirse aludidos se desentiendan de pensar, de elaborar la contestación.

Ahora bien, son vitales, en todo caso, y es necesario promoverlas sistemáticamente, aquellas preguntas hechas al maestro por el estudiante, que, cuando son fruto de inquietudes surgidas en el estudio, suelen ofrecer o facilitar aclaraciones útiles tanto para el interrogador como para la clase y para el propio maestro, en la medida en que, cuando obedecen a errores dan margen a que el maestro remita al correctivo adecuado y cuando reflejan progresos, presentan al maestro y a la clase nuevas posibilidades de encauzar el aprendizaje.

No se puede negar la utilidad del interrogatorio para la enseñanza y, en

particular, para un sistema activo, en cuanto que sirve para estimular verificar, y - orientar el estudio sistemático.

La investigación y la discusión tienen gran importancia desde el punto de vista de la actividad; son métodos esencialmente activos a los que haremos referencia de inmediato.

VIII. LA INVESTIGACION Y LA DISCUSION.

A) Factibilidad de la Investigación en el Período de la Licenciatura en Derecho.

33. Posiciones a favor y en contra.- Dice Risieri FRONDIZI: "Usamos - la expresión corriente de investigación científica para referirnos a la labor que se - propone un descubrimiento empírico o teórico". (89)

Este autor opina que la cultura no es adorno o acumulación de material - inerte, sino que requiere constante recreación y acrecentamiento. lo que se puede lograr por un esfuerzo creador, mediante la investigación que multiplica el acervo cultural. (90)

Se discute si esta última es tarea primaria de la Universidad.

El ilustre filósofo ORTEGA Y GASSET, en su obra: Misión de la Universidad, estima que "la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones prima—

(89) Cfr. FRONDIZI, Risieri. La Universidad en un mundo de tensiones. Misión - de las universidades en América Latina. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1971, p. 127.
(90) Cfr. Idem.

rias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas"; y afirma: "La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la Universidad en cuanto ésta es institución docente. Porque la ciencia es creación y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, trasmitirla, inyectarla y digerirla". (91)

ORTEGA no está de acuerdo en que se llame ciencia a todo aquello que no lo es, aunque puedan existir similitudes. Según él la ciencia, que únicamente consiste en investigar, implica una vocación muy especial y muy infrecuente en la especie humana. Estima que "pretender que el estudiante normal sea un científico", es ridículo. (92)

Existen posiciones según las cuales si se pretende que la enseñanza universitaria responda a su verdadero significado, no puede encomendarse a simples repetidores incapaces de una labor científica seria. (93)

LARROYO consigna planteamientos de gran interés sobre la factibilidad de la investigación a nivel universitario. Afirma que las antiguas concepciones en el sentido de que la enseñanza es "una simple trasmisión de conocimientos" también plantean una diferencia radical entre método de investigación y método de enseñanza; y agrega que "la nueva pedagogía activa se opone a dicha concepción". A su juicio el alumno que experimenta y que aprende, hace lo mismo que el sabio que in

(91) Cfr. ORTEGA Y GASSET, José. Misión de la Universidad. Quinta edición.- Editorial Revista de Occidente, Madrid, 1968, pp. 49 y 51.
(92) Cfr. Ibidem. p. 51.
(93) Cfr. DE PINA. ob. cit., p. 55.

vestiga: tiene un fin que desea alcanzar, sigue un camino semejante, en cuanto que aplica métodos de pensamiento (al igual que el investigador, observa, analiza, sintetiza, establece analogías). Según él mientras que el método científico contribuye a buscar una verdad que se presiente pero que no conoce el investigador, el cual debe desentrañar lo desconocido con ayuda de su cultura y de sus instrumentos metodológicos, el método diáctico permite al alumno encontrar una verdad desconocida por él, no con la ayuda de conocimientos especializados sino con la de su maestro que lo orienta. (94)

Es preciso enjuiciar las corrientes que se han expuesto sobre el binomio - enseñanza-investigación; conviene, asimismo, determinar si la actividad investigadora puede ser realizada por alumnos de la Facultad de Derecho a nivel de los estudios de licenciatura.

Sobre la posición de ORTEGA Y GASSET caben algunas reflexiones. En primer lugar, el gran pensador español considera sinónimos "ciencia" e "investigación científica". No alude a investigación elemental sino a esta última. Por ello, - cuando advierte que la ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y- produce, debe entenderse que se está refiriendo a la "investigación científica".

Lo mismo debe inferirse cuando afirma que la ciencia es cosa más alta -- que una institución docente como lo es la Universidad; no se trata de contraponer enseñanza y actividad investigadora sino de señalar una diferencia desde el punto de -

(94) Cfr. LARROYO. Pedagogía de la enseñanza superior. Cit., pp. 100 y 101.

vista de sus fines, entre enseñanza e investigación científica.

Por otra parte, ORTEGA no dice que ésta no sea función de la Universidad (la cual puede actuar eficazmente a través de diversos institutos), sólo la descarta como tarea primaria.

Lo que evidentemente preocupa a tan distinguido autor es la autenticidad; a él le parece poco seria la idea de hacer científicos de alumnos que normalmente no cuentan con los recursos necesarios para realizar funciones propias de aquéllos.

También es interesante la tesis en el sentido de que quien no puede efectuar una labor científica seria no debe ejercer la enseñanza universitaria, si se quiere que ésta responda a su verdadero significado.

Esta opinión parece referirse a que la docencia universitaria sólo cumple su cometido si la practican personas con espíritu crítico, con una actitud distinta de la de quienes sólo saben repetir, caer en el dogmatismo e inducir a una repetición memorística divorciada de la comprensión.

Si a lo anterior se limitara dicha manera de pensar, no habría sombra de dudas con respecto a que la misma significa que tanto la enseñanza como el aprendizaje universitarios sean orientados por los caminos de la crítica del diálogo, de la curiosidad, del deseo de encontrar la verdad, lo que, de ninguna forma, se puede considerar un objetivo inadecuado, mucho menos en lo que se refiere a la Universidad, la que, como dice el profesor Edmundo ESCOBAR: "debe fomentar en la generación actual un espíritu investigador, exento de dogmatismo, que la capacite para

enfrentarse con posibilidades de éxito, a la crisis de su tiempo (95). Hay que advertir, no obstante, que el asunto se complica con el planteamiento en el sentido de que los maestros universitarios deben ser capaces de una labor científica seria. Y es que habría que determinar el significado de "labor científica" y, además, cuándo una actividad semejante es auténtica. Pero resulta que existirán diversos puntos discutibles. Hay disciplinas como el Derecho sobre cuya naturaleza científica no se ha llegado a una conclusión definitiva, de suerte que cabrían dudas en cuanto a calificar como científica la labor del maestro que realiza un estudio en el campo jurídico. También sería motivo de controversia y de evaluación el determinar cuándo un estudio en determinado ámbito de la cultura es serio. Y, por otra parte, todavía no se ha comprobado la necesidad de que el maestro universitario tenga que realizar o publicar estudios sobre determinadas disciplinas (las jurídicas, por ejemplo), para que la eficacia de su labor docente pueda ser reconocida; aparte de que como dice Roberto Mac-Lean y Estenós, "no basta saber para enseñar. Es indispensable además, saber enseñar". (96)

Si se examinan las opiniones del filósofo Francisco Larroyo resulta dable inferir que él no alude a investigación científica, sino, simplemente, a investigación. Dentro de un claro orden de ideas establece relaciones entre la investigación del alumno, del que todavía no cuenta con conocimientos profundos en alguna rama del saber y la investigación de quienes, por el contrario, si poseen una formación especializada, esto es, la denominada investigación científica.

(95) Nuevas Aportaciones... cit., p.27.
(96) Cit. por: RICORD, Humberto E. Universidad y enseñanza del Derecho. Edición del autor. México, 1971, p. 60.

Larroyo relaciona a la pedagogía activa con la concepción que establece una radical diferencia entre método de enseñanza y método de investigación. Y es que, en forma activa, un estudiante puede aprender a través de sus propios medios, es decir, mediante la observación, la reflexión, la investigación.

Conviene distinguir algunos aspectos para estar en capacidad de llegar a conclusiones válidas en lo que toca a determinar si la investigación es tarea de la Universidad al nivel de los estudios de licenciatura.

En primer lugar hay que establecer la diferencia entre investigación e investigación científica. Como dice Larroyo, investiga el que sin ser poseedor de conocimientos especializados, observa, experimenta, aplica procedimientos inductivos, deductivos, analógicos que el sabio, aún cuando lo haga con destreza y basado en profundos conocimientos, también pone en práctica. Pero la diferencia reside en que en un caso se puede hablar de investigación, sencillamente, y en el otro puede aludirse a "investigación científica".

Ahora bien, la investigación elemental sirve a la docencia y al aprendizaje universitarios; el maestro puede promoverla como proyección de un espíritu abierto al diálogo, a la discusión, a la indagación, contrario al autoritarismo, al dogmatismo, al aprendizaje a base de repeticiones memorísticas; y el estudiante a través del uso de métodos sencillos de estudio puede desarrollar su capacidad para aprender las materias de enseñanza. El alumno que estudia de memoria, sin reflexionar sobre los contenidos didácticos, será un simple repetidor de temas, nociones o argumentos que, en realidad, no comprende. No se produce, en este caso, un ---

aprendizaje, una asimilación de materias, sino la fijación en la memoria de una serie de formas o contenidos cuyas relaciones y naturaleza no son entendidas por el memorizador. En cambio, no se puede negar que los educandos que aplican métodos dirigidos a comprender la naturaleza y relaciones existentes entre los elementos de -- contenidos didácticos (por más elementales que sean los procedimientos específicos para la aplicación de los mismos) tienden a asimilar, esto es, a entender lo que se les enseña. Lo que es de gran importancia pedagógica, en la medida en que permite una eficaz aplicación y, por ende, una mejor retención de los conocimientos, ya sea que aquélla resulte de la propia iniciativa del alumno o que en el mejor de los- casos, sea institucionalizada como complemento de la docencia universitaria.

Por otra parte, la investigación científica puede y debe realizarse en institutos especializados, los cuales, desde ningún punto de vista, deben permanecer- infranqueables al estudiante, en cuanto que sería absurdo impedir que puedan valerse de los recursos con que funcionan aquéllos, a los alumnos que además de poder derivar del uso de los mismos beneficios personales pueden, incluso, aportar valiosos -- frutos de su trabajo investigativo.

Es preciso distinguir entre investigación científica y docencia universitaria. Aunque esta última haga uso de aquélla, no cabe negar la brecha que separa a la enseñanza universitaria de la investigación de alto nivel, de la investigación -- que sólo están en capacidad de realizar individuos con recursos subjetivos y objetivos especiales y con una plena dedicación a su trabajo.

Proponer como requisito indispensable del maestro universitario el que --

sea capaz de realizar auténticos trabajos de investigación, de emprender este tipo de actividad que, como dice Frondizi, tiene por objeto el logro de descubrimientos empíricos o teóricos, (97) es un desacierto. Lo que se requiere para ser un buen profesor universitario es saber y saber enseñar y vendría a ser discutible, por ello, la opinión en el sentido de que la eficacia docente se comprueba con el hecho de realizar indagaciones científicas, ya que el saber del maestro puedeser enriquecido mediante la lectura, la investigación elemental, la asistencia a disertaciones y cursos de actualización, aún cuando el magisterio no se sume a tareas investigativas de índole superior.

El hecho de que coincidan en forma fructífera el buen investigador y el buen maestro universitario no es obstáculo para que éste siga mereciendo elogios cuando no efectúa trabajos de investigación.

Lo que si no puede faltarle al maestro es un espíritu tendiente a estimular al educando a que dialogue, a que discuta lo que aprende, a que estudie en forma reflexiva, a que no sea un simple receptor de explicaciones, sino un agente activo en el proceso enseñanza-aprendizaje. El maestro debe oponerse al dogmatismo, a la repetición memorística; debe estimular la indagación de parte del estudiante. Con ello cumpliría sus funciones esenciales sin incurrir en la vana idea de que el discípulo se convierta en lo que no puede ser.

En suma, consideramos factible la investigación del estudiante de De

(97) Cfr. FRONDIZI. ob. cit., p. 127.

recho a nivel de Licenciatura (98). Aparte de que, como forma de enseñanza, la misma no sólo es necesaria para la comprensión, para el aprendizaje, sino que también promueve la eficacia de éstos (99).

B) Medios de Funcionamiento de la Investigación como Método Pedagógico. Activo

34. El Seminario.-

a) Concepto.- Las conclusiones de la Segunda Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho contienen un importante concepto de Seminario desde el punto de vista de la pedagogía activa. A continuación vamos a precisarlo y a consignar algunas reflexiones relacionadas con el mismo.

En el punto tercero de dichas conclusiones se plantea que los seminarios constituyen medios fundamentales del aprendizaje activo, así como unidades pedagógicas destinadas a la realización de un proceso formativo. También se señala en este punto que son funciones propias del Seminario: "colaborar con la cátedra en las diversas formas de aprendizaje activo" y "ejercitar la investigación como integrante de la docencia". (99-A)

---

(98) En esta opinión estamos de acuerdo con el profesor FIX ZAMUDIO quien afirma: "Resulta indudable que los seminarios de investigación de carácter permanente son indispensables para lograr que tanto los alumnos como los profesores puedan participar en una enseñanza y en un aprendizaje activos, a través de la investigación, sin la cual el conocimiento de las disciplinas jurídicas quedaría petrificado" (Cfr. "Docencia en las Facultades de Derecho". cit., p. 32).

(99) Supra, Nos. 7, 8, 9, 10.

(99-A) Conclusión de la II Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho, celebrada en Lima, Perú, 1961, Memoria citada, p. 195.

Según el Diccionario de la Real Academia Española cátedra es el asiento desde el cual el maestro da lección a los discípulos; catedrático es el que tiene cátedra para dar enseñanza. Y otra de las acepciones de cátedra es la de: empleo y ejercicio del catedrático. (100).

De acuerdo con estos significados, si además, para evitar equívocos, excluímos alusiones despectivas, se puede decir, como lo hace CARLOS, que cátedra es la exposición oral hecha por el profesor ante sus alumnos, de la asignatura cuya enseñanza tiene a su cargo. (101)

En cuanto concierne al carácter de complemento de tal exposición que la referida Segunda Conferencia de Facultades de Derecho atribuye al Seminario, caben algunas consideraciones.

No resulta inconveniente tener al Seminario como un instrumento utilizado para la aplicación del principio de actividad; su propio origen como medio aplicable en estudios superiores pone de manifiesto dicha característica; conviene tomar en cuenta que la base de los seminarios alemanes, por algunos considerados como manifestaciones primigenias de un intento de complementación de la enseñanza expositiva, consistía en promover la actividad del alumno, en impulsar su interés por la investigación. (102)

Por lo anterior no carece de fundamento la idea del Seminario como integrante de la docencia. Esta, en cuanto guía del aprendizaje, y la orientación que,

(100) Diccionario de la Lengua Española. Décimo novena edición, Real Academia Española, Madrid, 1970, voces: cátedra y catedrático.
(101) Cfr. ob. cit., p. 43.
(102) Cfr. ANGULO, Jorge M. "El Seminario de Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, julio-septiembre de 1962, tomo XII, No. 47, pp. 368, 387 y 388.

para que el trabajo de Seminario logre sus fines, debe ofrecer el profesor a sus alumnos, no tienen otro vínculo que el existente entre género y especie. El Seminario es docencia en la medida en que el maestro dirige y alienta la labor investigativa de sus discípulos.

Sin duda tal unidad pedagógica es útil para el desarrollo del aprendizaje activo; por ello estamos de acuerdo en que se le conciba como medio de dirigir y promover el estudio del alumno para contribuir a su aprendizaje y al buen desenvolvimiento de su proceso formativo, de su adquisición de medios para aprender.

Hay que recordar, sin embargo, que la comunidad de trabajo, la colaboración intensiva entre el o los maestros y el grupo de alumnos bajo su guía es nota importante del Seminario en la medida en que conduce a la posibilidad de que el trabajo de investigación de los educandos dirigido por el o los maestros constituya de por sí un aprendizaje de métodos y técnicas investigativas, los que pueden tomarse como métodos y técnicas de estudio desde el punto de vista del simple aprendizaje de contenidos didácticos. (103)

Hemos planteado el esquema, las líneas más significativas del Seminario. A continuación haremos referencia a diversas características y tareas que evidencian el aspecto funcional del mismo.

b) Características y tareas.- Es preciso advertir previamente que ni la conversación de los alumnos con el maestro, ni el simple interrogatorio ejercido--

(103) Lo cual cuenta con la base en el sentido de que la investigación como actividad compleja requiere del adiestramiento para ser aprendida. (Cfr. sobre el respecto: LARROYO. Pedagogía de la enseñanza... cit. pp. 135 y 136)

por éste, ni la discusión de los estudiantes dirigida por el profesor constituyen el -- Seminario. No es Seminario el simple trato directo entre los estudiantes y su maestro.

Lo que diferencia al Seminario de otros órganos son las tareas de investigar y de enseñar a investigar.

Por otra parte el quehacer investigativo, en especial el referido al campo jurídico, es, en esencia, profundización, búsqueda encaminada a descubrir, a- comprender determinados aspectos de alguna de las ramas del Derecho, las que han alcanzado tal desarrollo que ya resulta difícil, por no decir imposible, que un individuo las domine todas en extensión y profundidad).

Aparte de la cultura jurídica general a que debe aspirar todo estudioso - del Derecho (ya sea estudiante, profesional práctico o investigador consumado) es- necesario que la investigación delimite su objeto, que se circunscriba a determinadas facetas de lo jurídico.

Sin que se propugne por la barbarie especializada a la que tan duras y - merecidas críticas se han dirigido (104) es preciso que quien investiga penetre, -- que no divague. Esta no es sino una condición de eficacia, un requisito que no -- puede soslayar ni el investigador experto, ni el estudiante que desea comprender - materias jurídicas. Tanto el trabajo del uno como el del otro serían perjudicados - por la falta de concentración en el tema que se estudia, por la falta de prepara--- ción para buscar lo esencial y distinguirlo dentro de cualquier acopio de informa--

(104) Sobre el concepto de "especialista bárbaro" veánse: FRONDIZI. ob. cit., p. 175 y ORTEGA Y GASSET, ob. cit., pp. 29 y 30.

ciones tangenciales, aunque pudieran tener algún valor desde puntos de vista diferentes al de la tarea reflexiva que se realiza.

Los seminarios como medios de favorecer el estudio metódico deben tener dicho carácter especializado. La comunidad de trabajo formada por el o los maestros y sus alumnos deben enfocarse sobre determinados temas dentro de cada asignatura o rama del Derecho evitando, desde luego, la realización de investigaciones que por su nivel de profundidad no estén al alcance de los estudiantes.

La solidaridad es otra característica a la que conviene aludir. En primer lugar, el maestro de la asignatura, para el cumplimiento de su tarea de orientar y estimular la actividad de sus discípulos, puede ser auxiliado por asistentes o por alumnos distinguidos; éstos cooperarían en la realización de labores secundarias destinadas tanto a recopilar y ordenar los documentos demostrativos de la marcha del trabajo de los alumnos como a determinar su asistencia a las reuniones del Seminario; de tal suerte que el profesor de la materia no perdiera su tiempo en tales actividades y pudiera desempeñar con la mayor eficacia su deber esencial de orientar, de enseñar, por así decirlo, métodos y técnicas investigativas. Por otra parte, como dice el profesor FLORES GARCIA, al lado de los trabajos individuales que se asignen a los educandos, "pueden emplearse los métodos de trabajo por equipo, con los que se suprime otro vicio de la concepción arcaica del aprendizaje que reside en su penuria de un sentido social". (105) Lo que no permanece en las fronteras

(105) Cfr. FLORES GARCIA, Fernando. "Docencia en las Facultades de Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XXIV, Nos. 93 y 94, México, enero-junio, 1974, p. 407.

de la utopía, en la medida en que ha habido ensayos que demuestran la factibilidad de semejante trabajo colectivo. A vivencias de esta naturaleza se refiere el profesor FLORES GARCIA en la siguiente descripción:

> ..."en nuestra experiencia docente, nos hemos podido percatar del interés (que a veces ha subido a nivel de entusiasmo) que a. ›ierta en los -- alumnos de Derecho, la integración de equipos, que voluntariamente se - agrupan para elaborar ensayos, en los que todos aportan sus esfuerzos, -- se reunen para distribuir las diversas tareas, para discutir los resultados,- (en ocasiones me han sido entregados ensayos acuciosos, en los que no se qué apreciar más, si la dedicación global, o las peculiaridades de un voto u opinión disidente), se conocen mejor unos a los otros; en fin, les -- brinda otro método útil y ventajoso para aprender el Derecho". (106)

El trabajo de equipo no sólo es una exigencia educativa sino también -- una necesidad sensible en el campo de la investigación en la medida en que los esfuerzos individuales pueden resultar insuficientes ante la complejidad del quehacer investigativo al que se destinan. La solidaridad forma un sentido de lo social y de las limitaciones individuales cuya ausencia constituye uno de los defectos del hombre contemporáneo, sobre todo, del hombre de países en vías de desarrollo, la cooperación es necesaria para formar al hombre, al investigador, al profesional que,- en una forma u otra, dependen de la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas teóricos y prácticos que deben afrontar. Por ello, conviene que la solidaridad - en el trabajo caracterice al Seminario y que la promoción del trabajo de equipo sea una de sus funciones. (107)

---

(106) Cfr. Ibidem, p. 408.

(107) Sin embargo, dadas las costumbres individualistas y la tendencia a realizar el mínimo esfuerzo, no sería inadecuado que se intente el trabajo de equipo ubicándolo en la etapa de discusión en torno a resultados individuales.

La actividad de Seminario está dirigida a investigar y a enseñar a investigar. Sin embargo, es indispensable distinguir los sentidos que, desde el punto de vista didáctico, deben atribuirse a tales funciones y plantear algunas consecuencias derivables de los mismos.

En primer lugar, partir de un sentido de "Investigación de alto nivel" presentaría inconvenientes didácticos. Sería absurdo exigir aportaciones de superior calidad en trabajos que realicen estudiantes de Licenciatura; se acentúa este error si se advierte que el objetivo principal de aquéllos es el de comprender informaciones y asimilar métodos que se suponen en cualquier investigador experto. Es de suma importancia no olvidar que cuanto necesita el estudiante de licenciatura es el uso de técnicas y métodos de investigación para el logro de un eficaz aprendizaje de datos que se le comunican; uso que denota una correlación importante: en la medida en que se investiga, en que se trata de comprender contenidos didácticos y no de fijarlos, simplemente, en la memoria, se plantean mejores posibilidades de asimilación (asimilación que unida a técnicas personales o institucionalizadas para aplicar lo aprendido permite una mejor retención que la derivable del memorismo); además, la práctica de actividades investigativas conduce, en su carácter de adiestramiento, a posibilidades de aplicar con eficiencia aquéllas técnicas y métodos, con lo que, a su vez, resulta favorecido el aprendizaje de contenidos didácticos. (107-A)

(107-A) A este respecto coincidimos con ANGULO en que el Seminario es un método pedagógico y un sistema de aprendizaje. (Cfr. "El Seminario de Derecho". cit., p. 398)

[illegible]

pio de aprovechamiento corresponde determinar la utilidad que las informaciones - tienen para el trabajo reflexivo que se realiza. Pasos que resultan sumamente va-- liosos para que la investigación o el simple aprendizaje se orienten dentro de un - marco de economía y eficacia.

Todo esto es distinto al "estudio memorístico" pero lo importante es que - el maestro fomente el aprendizaje y la observancia por el alumno de tales pautas -- metodológicas. En ello reside la misión formativa del Seminario.

Consideramos, además, que en virtud de que dicho aprendizaje basado - en la reflexión conduce a comprender, antes que a fijar papagayísticamente, servi ría en forma inmediata para asimilar contenidos didácticos. Pero para que tal cla-- se de aprendizaje opere en forma eficaz y para que aquellos programas y métodos - de evaluación antipedagógicos, no constituyan incentivos al memorismo y al uso de formas de enseñanza y de estudio anacrónicas o frenen, la labor del Seminario, se ría indispensable el logro de un equilibrio entre las materias del programa y las po sibilidades de que el estudiante, auxiliado por la investigación, las aprenda en el tiempo previsto para el cumplimiento de aquél. Es innegable que cualquier intento serio de obtener semejante equilibrio no puede desdeñar la contradicción que exis te entre el uso del quehacer investigativo con fines docentes y la conservación de programas basados en la no distinción entre lo excesivo y lo que se puede y debe - aprender y en el deleznable recurso al memorismo. Al respecto conviene recordar las afirmaciones de BIELSA en el sentido de que "no se puede ni se debe enseñar - en la Facultad todo lo que se sabe, sino lo esencial y -¿por qué no decirlo?- lo-

elemental, que por eso mismo siempre es fundamental". (112)

Por otra parte, a propósito de la investigación con fines docentes debemos afirmar que resulta impropio reducir el estudio del Derecho y de las realidades a él vinculadas al campo de la pura especulación abstracta. Los ordenamientos surgen como reguladores de la vida humana y las sociedades en que ésta tiene lugar no son ajenas al Derecho; muy por el contrario, plantean marcos de referencia, relaciones de poder, que influyen sobre su creación y aplicación.

Para comprender cabalmente las bases de la normatividad resulta obligado el estudio de las realidades y circunstancias sociales e individuales a partir de las que es creada y aplicada la misma.

No es, por ello, inadecuado el que junto a las formas de investigación dirigidas a los ordenamientos jurídicos, se utilicen otras que se enfoquen hacia tales realidades humanas.

Enseñar este tipo de investigación de enfoque empírico y orientar su práctica sería una valiosa tarea dentro de las que se destinan a impulsar sistemáticamente la formación del jurista.

La investigación empírica concretable en indagaciones de campo plantearía, no obstante, una influencia sobre el desarrollo del trabajo de Seminario, la tarea directiva del maestro es afectada por la necesidad de que el estudiante se traslade al lugar donde se presentan el o los fenómenos o los aspectos que van a someterse a estudio; estando el lugar fuera de la Universidad, por ejemplo, sería

(112) Cfr. BIELSA, Rafael. "Los cursos de Seminario". Foro de México. México, D. F., 1o. de enero, 1959, No. 70, p. 11.

más difícil orientar el desarrollo de la propia investigación. Los asistentes (profe-- sores o alumnos) asesorados por el Director, auxiliarían en ésto. Pero con independencia de tal límite, el maestro podría enseñar por medios expositivos las técnicas y métodos de esta clase de labor investigativa y luego, apreciar y reforzar las realizaciones y resultados de sus alumnos, dirigir las discusiones que en torno a aquéllos se pudieran promover y coadyuvar a la corrección de errores.

Los seminarios podrían ensayar semejante clase de estudio evitando, en todo caso, dispersiones y desvíos que limitaran o retrasaran el conocimiento de la normatividad y de las formas de estudio y de interpretación que a la misma le co-- rresponden; conocimiento que resulta indispensable para los estudiosos del Derecho en la medida en que en última instancia les concierne analizar las realidades humanas para determinar el grado en que los ordenamientos aseguran valores de trascendencia social e individual a cuya efectividad han obedecido las decisiones de crearlos y de disponer mecanismos para su aplicación. Pero es imposible determinar la eficacia de algo que no se conoce y cuyas funciones no se comprenden. El conocimiento de la normatividad, de los fines a que obedece y de los métodos interpretativos que le corresponden es, al respecto, primordial; la investigación empírica, a cuya puesta en práctica nos referimos, no debe, en ningún caso, limitarlo o retrasarlo (aunque ésta pudiera servir para enseñar el estudio de las bases del Derecho)- sino, más bien, coadyuvar a dicho conocimiento. (113)

(113) En este punto coincidimos con el profesor FLORES GARCIA en el sentido de que el maestro debe realizar una "idónea distribución cronológica y cuantitativa" de tareas o trabajos de investigación, para evitar recargos y precipitaciones de sus estudiantes. (Cfr. "Docencia... cit., p. 407)

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

pugna porque se atienda individualmente a los alumnos en lo que respecta a orientación y refuerzo y porque los contenidos didácticos se ajusten a la capacidad y al nivel de conocimientos de cada quien. Es importante que los temas de investigación no sólo se escojan de acuerdo con su valor formativo e informativo sino que se asignen, en lo que respecta a grado de amplitud y de complejidad, conforme a las distintas facultades intelectuales y de acuerdo con los diversos niveles de conocimiento (para lo cual ayudarían los interrogatorios previos).

Tal individualización contribuiría a hacer más provechoso, más proporcionado y menos desalentador el trabajo investigativo, en la medida en que soslayar las diferencias individuales conduce a situaciones antipedagógicas en el sentido de que aprovechen más los mejor dotados y que el aprendizaje de otros sufra limitaciones. (117)

En un esquema de investigación de equipo es dable aplicar el referido principio diferenciativo (118). Para no pasar por alto las diferencias entre los alumnos y evitar situaciones desfavorables desde el punto de vista didáctico, sería útil la formación de equipos de acuerdo con las capacidades y conocimientos promedio de los educandos y asignar trabajos que se ajusten a dichos niveles.

Todo lo anterior supone flexibilidad en los programas de enseñanza de manera que se pudieran atribuir, si fuera necesario, diversos temas correspondientes a programas distintos, aparte de que sería indispensable que el grupo de capacidad más baja cumpliera el programa mínimo.

---

(117) Supra, No. 14.
(118) Supra, No. 14.

En cuanto respecta a los principios del efecto y del refuerzo, no sólo es necesaria la guía y estímulo permanentes del maestro a sus discípulos (lo que exige de parte de aquél conocimiento de los métodos y técnicas de investigación y conocimientos sicológicos que le hagan posible el asesoramiento individual), sino también la selección por los profesores que impartan la misma asignatura de temas y de medios de consulta que sirvan tanto a la formación como a la información del alumno, de la manera más eficaz posible, no para abrumarlo y llevarlo a confusiones. Estamos de acuerdo, por lo que a esto se refiere, con el profesor FLORES GARCIA, en que cabe remitir al alumno a que estudie la ley positiva, catálogos o repertorios jurisprudenciales y obras tanto nacionales como extranjeras, generales o monográficas que coadyuven con el docente y alumnos a una eficaz enseñanza. (119)

Consideramos que los maestros de asignaturas iguales deben escoger un número de fuentes legislativas, de jurisprudencia y de doctrina que no exceda las posibilidades de consulta y de tiempo disponible del estudiante (si se toma en cuenta la necesidad de que el trabajo investigativo funcione en todas las asignaturas); aparte de garantizar que las fuentes sean didácticas por su buena y accesible redacción, por su claridad conceptual, por la armonía de su estructura y por su valor informativo en cuanto comprendan las tendencias más recientes y aceptadas del pensamiento jurídico. No deben someterse a estudio, por otra parte, controversias estériles o bizantinas que al impresionar el sentido común del alumno le pudieran-

(119) Cfr. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit., p. 481.

crear dudas sobre la utilidad del trabajo que realiza o, lo que sería peor, desani-- marlo. (120)

Es necesario no exigir que se reflexione sobre asuntos que pudieran lle-- var al desvío, a la confusión, al gasto ineficaz de energías; convienen, más bien, los tópicos que sin presentar grandes complicaciones despierten inquietudes intelec tuales, faciliten la adquisición y ejercicio de métodos de estudio y ofrezcan datos de provecho para el aprendizaje de contenidos didácticos y que estén de acuerdo - con la evolución reciente de las investigaciones jurídicas. (120-A)

Una selección de temas, de objetivos de aprendizaje y de materias de - consulta como la que se ha descrito tiende a que los alumnos aprovechen su activi dad tanto formativa como informativamente y a que no sufra retrasos el cumplimien to del programa de la asignatura a cargo del maestro del Seminario ni el de ---

(120) Tales condiciones justifican el que tanto universidades como centros de - investigación jurídica nacionales concentren esfuerzos en la producción- de este tan necesario tipo de fuentas informativas.

Por otra parte, a la labor de selección antes mencionada se refiere - el profesor CASTILLO LARRAÑAGA cuando afirma: "Muy conveniente- es para la enseñanza del Derecho Procesal, seleccionar de esa abrumado ra colección de libros que hacen las delicias de los que se dedican a -- una erudición procesal, exótica, aquellos que siquiera nos permitan ver algunos hilos de oro enmedio de la densa obscuridad, que forma el acopio de doctrinas y frases tan intrincadas que no las desentrañarían el -- mismo Chiovenda si resucitara o el propio Carnelutti a pesar de su gran- ingenio". (cfr. "La enseñanza del Derecho Procesal". cit., p. 52)

(120-A) Supra, No. 11.

las otras materias del plan de estudios. (121)

Semejante quehacer selectivo y la guía y estímulo que, constantemente, debe brindarse al estudio del alumno constituyen la fórmula didáctica correspondiente, hasta cierto punto, a la intervención del maestro dentro de la enseñanza expositiva oral; con la ventaja de que al fomentarse la actividad comprensiva, se conduce al logro de mejores resultados, mientras que la tradición oral basada en el memorismo aspira a fijar una determinada cantidad de contenidos didácticos y ello deriva, más bien, a la pura repetición.

Nos parece justa la opinión de BIELSA en el sentido de que un deber de reglamento, ineludible en el trabajo de Seminario consiste en que el alumno rinda cuenta periódicamente, con pruebas, del estado y marcha de sus investigaciones (122), en la medida en que si no se demuestra en forma constante, el producto del

(121) La búsqueda de temas y de materiales de consulta deberá ser sometida, en la medida de las posibilidades materiales y técnicas de las instituciones de enseñanza del Derecho, a una planificación. Deberá determinarse el grado de dificultad individual y el tiempo destinado por cada tipo intelectual-cultural de estudiante a la solución de los problemas investigativos. Para tal efecto será necesario determinar, en la forma más adecuada posible, la capacidad intelectual y nivel de conocimientos de los alumnos y llevar controles y registros de las circunstancias de tiempo utilizado y de dificultades afrontadas por ellos (es decir, por los diversos tipos intelectuales-culturales) en sus trabajos de investigación. (Sin duda, el que interviniera personal técnico para la ejecución de tales investigaciones, ayudaría al ejercicio de la labor docente en el sentido de evitar que la misma fuera limitada por la participación del maestro en aquellas actividades):

En todo caso, así se podrían obviar retrasos y dificultades derivables del hecho de asignar temas que requirieran para su estudio útil por un determinado tipo intelectual-cultural más tiempo que el previsto, o de atribuir tópicos que no se ajustaran a la capacidad y nivel cultural del alumno.

(122) Cfr. "Los cursos de Seminario". cit., p. 8.

trabajo personal, se limitaría la labor directiva del Maestro, indispensable para el funcionamiento del Seminario.

Las necesidades de que se guíe al educando; de que éste presente periódicamente los resultados obtenidos, que intervenga en discusiones en las cuales se someta a crítica lo que se realiza y que solicite, a su vez, guía, hacen imprescindible, por otra parte, una constante y metódica petición de aclaraciones al maestro de parte del alumno, sin la que tendería a limitarse la seriedad y el beneficio didáctico de la investigación, en la medida en que sin una labor orientadora del maestro (quien debe prever, aproximadamente, el desarrollo del trabajo de Seminario de los diversos tipos de alumno, para que su orientación no esté sujeta a sorpresas, a contratiempos ni a interrupciones y sea adecuada), la actividad realizada por el estudiante se enfrentaría a mayores dificultades y, por ende, a retrasos, o incluso, degeneraría en antipedagógicos y deshonestos plagios que se oponen en todo sentido a los fines del Seminario y que, en todo caso, merecen la reprobación académica. (123)

Un requisito ineludible para que funcione con eficacia el Seminario es el antecedente del Preseminario y otra es el establecimiento de cursos obligatorios de introducción a la investigación jurídica. En tales cursos deben enseñarse los principios y métodos de la investigación en el campo jurídico, en la medida en

(123) A objeto de disponer de márgenes de tiempo adecuado para la investigación y para el uso de otros métodos (formativos e informativos) se podría ensayar el procedimiento de que las peticiones de aclaración y las respuestas correspondientes se formulen por escrito.

que resulta más adecuado el que la actividad de Seminario parta del reconocimiento de dichas pautas hacia la ejemplificación en torno a las mismas por el maestro y su aplicación por el alumno en el Seminario. Sin desdeñar las oportunidades de actividad, estos cursos se deberían impartir mediante exposiciones orales; aparte de que deben establecerse en los primeros semestres de la licenciatura a fin de que el Seminario sea puesto en práctica con prontitud. (124)

Los preseminarios en los que se enseñan técnicas de documentación pueden constituir la parte final de las clases de introducción a la investigación jurídica; en aquéllos se pondrían en práctica los métodos investigativos a través de técnicas tales como elaboración de fichas bibliográficas, hemerográficas, legislativas y jurisprudenciales, lecturas dirigidas, redacción de pequeños trabajos, etc. (125) El preseminario debe ser establecido, en todo caso, en los primeros semestres para aplicar el método de investigación con la mayor prontitud y obtener a tiempo los beneficios del trabajo reflexivo.

Como el Seminario es órgano de investigación con fines docentes y tanto el preseminario como los cursos de introducción a la investigación jurídica proporcionan instrumentos (metodológicos y de técnica documental) para investigar, resalta la importancia de que estos últimos sean establecidos en los primeros semestres de la Licenciatura.

Otra de las condiciones indispensables para la eficacia del Seminario co

(124) Son pertinentes al respecto las consideraciones del profesor FIX ZAMUDIO (cfr. "Docencia en las Facultades de Derecho". cit. p. 33).
(125) Cfr. Ibidem, pp. 33 y 34.

mo unidad al servicio de la enseñanza es el acopio y disponibilidad para las diversas asignaturas, de material de consulta y la existencia de personal técnico que coopere con su funcionamiento, ya que resulta a todas luces inconveniente, atribuirle al profesor, además de sus funciones de dirigir el trabajo de investigación y de crítica de los resultados del mismo, funciones técnicas (que, en todo caso, entorpecen el cumplimiento de aquéllas) tales como las de ordenación, registro, clasificación, suministro, control, conservación y acrecentamiento de los medios de consulta, a cuya complejidad se refiere LARROYO (126); así como las de controlar, registrar y evaluar las condiciones de realización del esfuerzo comprensivo del alumno que investiga y las dirigidas a determinar niveles de capacidad y de conocimientos en los estudiantes, y con base en ellos, tipos intelectuales-culturales; que, en conjunto, corresponden a personal especializado en Sicología.

La cooperación de personal técnico es de gran importancia para la labor de Seminario y, sin duda, la misma requiere de bibliotecas, salas de trabajo, fondos documentales, hemerotecas, ejemplares repetidos de obras, repertorios y revistas de frecuente consulta, aparatos reproductores de documentos, etc. Por ello, es evidente que mientras no se dé este conjunto de requisitos técnicos y materiales, la eficacia del Seminario estará sujeta a restricciones.

Es preciso insistir, además, en la necesidad de que los programas se reduzcan a lo decisivo para la formación del jurista y para el ejercicio de las

(126) Cfr. Pedagogía de la enseñanza superior. cit., pp. 88ys.s.

profesiones que puede desempeñar el Licenciado en Derecho (127) y que se elimi-- nen los sistemas evaluativos arcaicos basados en el memorismo; de suerte que la memorización de un exceso de materias, necesarias para presentarse a exámenes mnemotécnicos, no impida el cumplimiento de las tareas del Seminario. (128)

A propósito de esto lo criticable son tales exámenes mnemotécnicos que se bsan en el sistema tradicional de que el alumno se limite a recitar lo que se le — comunica. Por ello, para contar con medios de evaluación destinados a promover a los educandos, podrían mantenerse, junto a los trabajos de investigación y de aplicación y a las prácticas habilitadoras, exámenes dirigidos no a determinar la capacidad memorística, sino el aprendizaje de lo básico.

Debe obviarse, en todo caso, el desvío hacia la investigación creadora, en la medida en que si el alumnado no cuenta con medios indispensables para penetrar por los senderos de aquélla, obligarlo a que lo hiciera, conduciría, con frecuencia, a situaciones eminentemente antipedagógicas como son la frustración y el desaliento.

---

(127) Sobre los conocimientos básicos de cultura general, aparte de aquellos que — el estudiante de Derecho puede adquirir en el propio estudio de disciplinas - auxiliares de los estudios jurídicos y dentro del aprendizaje ético de proyección social e individual que debe promover sistemáticamente la Facultad de Derecho, la adquisición de los demás debe ser producto del aprendizaje autodidáctico que la vida impone a quienes pretenden cumplir a plenitud con sus funciones como integrantes de la humanidad y del conglomerado social.

(128) Según Aníbal BASCUÑAN VALDES la preparación para interrogaciones mnemotécnicas por los estudiantes de universidades hispanoamericanas obstruye — el trabajo de Seminario (Cfr. "Los Seminarios de Derecho". Foro de México. México, D.F., 1o. de enero, 1959. No. 70. pp. 27 y 28).

La enseñanza de la objetividad es uno de los valores hacia los que el -- maestro debe encauzar el trabajo de sus alumnos. Para el estudiante es necesario -- aprender a distinguir entre el análisis de los datos útiles obtenidos en la investiga-- ción y la crítica sin fundamento originada en preferencias ideológicas. Un criterio para medir la trascendencia formativa del Seminario consiste en que el alumno --- aprenda a determinar el valor de las cosas, personas y fenómenos sujetos a su estu— dio ya que de esta sensibilidad depende el buen éxito no sólo del teórico sino, in- cluso, del práctico del Derecho. Por otra parte, el educando debe aprender a no — modificar los datos obtenidos introduciendo en ellos apreciaciones subjetivas; apren dizaje que también es indispensable para la formación del teórico y del que quiera- ejercer profesiones jurídicas prácticas en la medida en que estimula la amplitud de criterio indispensable para contar con mayores posibilidades de afrontar los proble— mas en forma adecuada y no con prejuicios que tienden a obstruir la mejor solución de los mismos.

Es preciso, asimismo, que el alumno adquiera el hábito de la seriedad in telectual, por lo que conviene que, en su papel de director de discusiones en torno a resultados de la actividad investigativa, el maestro tenga la habilidad de condu— cir a la comprensión de que el ejercicio de facultades superiores como las de anali- zar y sintetizar con respecto a materiales consultados es un fin cuyo valor sobrepasa el que se podría atribuir a bizantinismos y a simples ejercitaciones retóricas. Lo que es vital en la medida en que el profesional práctico necesita poner en juego sus fa— cultades superiores y no contentarse con filigranas verbalistas y, con mayor razón, -

para el teórico es ineludible el aprendizaje de tan importante actitud.

Tanto la objetividad como la seriedad intelectual son valores que deben orientar las tareas del Seminario bajo el riesgo de que, como pautas de acción, sean sustituídas por el subjetivismo petulante y las improvisaciones escritas u orales que no tienen ningún beneficio formativo (a menos que se considere como tal la tendencia al autoengaño) y que, por concretarse en tergiversaciones y en defectuosas interpretaciones de datos o en juegos de fraseología para salir bien librado, también carecen de un valor informativo.

Consideramos que el cumplimiento de los requisitos a que se ha hecho referencia asegura la eficacia pedagógica del Seminario.

Como conclusión cabe señalar el alto valor didáctico del método de investigación, al que no se le puede negar su naturaleza esencialmente activa, si se considera que está basado en el ejercicio de facultades superiores del alumno.

C) La Discusión como Método Activo.

35. Conceptos de Discusión.- LARROYO define la discusión como el método consistente "en suscitar entre los alumnos de una clase un tema controvertible sobre algún asunto importante"; y agrega que "la cuestión puede ser planteada por el maestro, quien se constituye en director de la polémica, o bien por los alumnos". (129)

Por su parte, NERICI afirma que "la discusión consiste en un trabajo inte

(129) Cfr. Pedagogía de la enseñanza superior. cit., p. 142.

lectual de interacción de conceptos, conocimientos e informaciones, sin posiciones tomadas o puntos de vista a defender"; y afirma, además, que en aquélla "se lleva a cabo un trabajo de colaboración intelectual entre los alumnos, en el cual cada uno contribuye con aclaraciones, datos, informaciones, etc., procurando la mejor comprensión del tema". (130)

Mientras que Larroyo le da importancia a la controversia, Nérici se la concede al intercambio de opiniones y de informaciones.

La puesta en práctica de ambas ideas no estaría distanciada de una finalidad docente. Tanto en el supuesto de controversia como en el de intercambio se le facilitaría al maestro la determinación de diversas aptitudes o defectos de sus alumnos (lo que resultaría de gran utilidad para descubrir y registrar diferencias individuales) en cuanto respecta a capacidades de análisis y de síntesis, a la facultad de argumentar, al espíritu creador, al respeto por las opiniones ajenas y a otras características como la timidez y la audacia.

La discusión con carácter de controversia se puede utilizar como forma de dar motivación a una clase, sobre todo si en ella existen estudiantes que por su espíritu polémico sientan interés por sustentar puntos de vista. Aparte de que también serviría, como se ha dicho, para detectar características individuales de trascendencia didáctica.

La discusión de intercambio es utilizable para desarrollar hábitos de objetividad y de seriedad intelectual, que mencionamos a propósito del Seminario, en

(130) Cfr. Hacia una didáctica general dinámica. cit., p. 293.

la medida en que esto se puede lograr promoviendo el respeto a las opiniones ajenas y la capacidad de captarlas sin prejuicios distorsionantes y de criticarlas con ecuanimidad. Además, en este tipo de discusión se manifiesta el trabajo investigativo — de equipo en el que se persigue comprender un tema mediante la cooperación de los miembros del grupo en el análisis de lo investigado.

Conviene, en todo caso, señalar las condiciones necesarias para la eficacia de cualquier tipo de discusión y el valor de cada una de las formas antes descritas, de acuerdo con el principio de actividad.

36. Condiciones para la eficacia de la Discusión. Valor de las discusiones a la luz del principio de actividad.- Por las corrientes emotivas y, por consiguiente, las desviaciones del tema principal que pueden surgir al calor de la discusión conviene que ésta, sobre todo, cuando se realiza en grupos numerosos, sea sometida a reglas que limiten la participación en la misma. Hay que recordar que, en virtud del factor emotivo, aún en una discusión, no controversial, en principio, — pueden surgir diferencias. Por ello quienes dirigen las discusiones ya sea el maestro o alguno de sus alumnos deben mantener el respeto a las reglas sobre participación. Habría que evitar los desórdenes que limitan la apreciación de aptitudes de los estudiantes por el profesor e, igualmente, el aprendizaje formativo e informativo de éstos, en la medida en que en medio del desorden se dificulta la participación y la — apreciación de opiniones ajenas. Por ello, en grupos que por numerosos e indisciplinados suelen derivar a la inquietud tumultuaria, no propiciar la discusión, hasta — que prevalezca la disciplina indispensable, sería lo mejor.

Un requisito importante es la preparación previa acerca del asunto que se va a discutir. La falta de información suele llevar a participaciones infundadas, a simples ejercicios de oratoria, o a charlas alejadas del tema, por ende, inconducentes, a las que se recurre por salir del paso.

El director del debate debe procurar que los participantes se concentren en el tema principal e interesar a la concurrencia, de tal suerte que haya un máximo de intervenciones.

El maestro, a su vez, debe buscar el mayor provecho de la discusión. Para ello conviene que, en lo posible, lleve un cuidadoso registro de actitudes y aptitudes evidenciadas por sus alumnos al discutir.

En la búsqueda de temas como objeto de discusión conviene descartar los que por su contenido se prestan para hacer surgir exaltaciones y conflictos interpersonales que desbordarían los límites de aquélla y que, más bien, contribuirían a crear discordias y resentimientos entre los alumnos, lo que es plenamente antipedagógico.

En cuanto al valor que, a la luz del principio de actividad, tienen tanto las discusiones controversiales como las de intercambio, cabe considerar que las primeras sirven para la ejercitación de facultades que requiera la actividad del alumno y también para determinar características de importancia pedagógica de los estudiantes, lo que es útil para adecuar los trabajos de investigación y de aplicación (esencialmente activos) a dichas características. Las discusiones de intercambio, por su parte, contribuyen a ejercicios que no sólo permiten adquirir buenos hábitos-

como la objetividad y la seriedad intelectual, sino que, además, facilitan intercambios de datos favorables al aprendizaje del educando.

Cabe destacar, asimismo, la utilidad que, como estímulo a tendencias sanas de realización y al trabajo investigativo, tiene este método, en cuanto que constituye, justamente, una forma de realizar la investigación de equipo.

IX. LOS SISTEMAS LINEAL E INTRINSECO DE ENSEÑANZA PROGRAMADA.

A) La Programación Lineal.

37. Base sicológica.- La sicología conductista se propone estudiar objetivamente la conducta de los seres vivos, determinar el porqué de sus actitudes y, eventualmente, llegar a una previsión y control de éstas. Tal posición se basa en la idea de que las acciones de un ser vivo no se producen al azar sino que son regidas por determinadas leyes. (131)

El sicólogo conductista define el comportamiento como una serie de reacciones complejas y para observar e inferir conclusiones de ese conglomerado impone límites precisos a su observación considerando la conducta dividida en fracciones que se encadenan, fracciones a las que considera como respuestas sucesivas del organismo sometido a estudio. (132) Dentro del punto de vista de las conclusiones inferibles del análisis de determinado comportamiento está la clasificación de las re-

(131) Cfr. DECOTE, Georges. La enseñanza programada. Traducción del francés por Pilar Grimaldo Tormos. Editorial Teide, S.A., Barcelona, 1966, p. 23.
(132) Cfr. Ibidem, pp. 23 y 24.

puestas individuales en categorías definidas como fracciones de conducta que obedecen a las mismas influencias del medio ambiente. (133) A su vez, el estímulo es el elemento que produce un cambio en el comportamiento de un organismo. Por lo que se refiere al trabajo investigativo, puede ser difícil aislar los efectos de cada estímulo por la presencia o ausencia de otros estímulos en el medio observado. (134)

Hay que señalar, en lo que concierne a la previsión y control de la conducta, antes mencionados, los experimentos de la escuela de PAVLOV dirigidos a -- formar en el perro asociaciones entre estímulos y respuestas. En este tipo de experimentos "se presentan repetidas veces dos estímulos hasta que uno de ellos (una campana, pongamos por caso) es capaz de dar lugar a una respuesta (secreción de saliva) originalmente provocada sólo por el otro (comida)". (135)

El condicionamiento operante, aunque se dirige al mismo objetivo de formar nuevas asociaciones entre estímulos y respuestas, es, en cierta forma, distinto - al condicionamiento clásico pavloviano. En aquella modalidad el refuerzo principal (estímulo) viene después de que la respuesta deseada se ha efectuado y está sujeto a la misma. En el condicionamiento operante al animal no se le presenta de salida - el estímulo principal (refuerzo principal), pero se observa su actitud; cuando el - comportamiento al que se le conduce con estímulos (refuerzos) secundarios corresponde a la categoría de respuestas buscadas, se refuerza inmediatamente dicho com

(133) Cfr. Ibidem. p. 24
(134) Cfr. Ibidem.
(135) Cfr. GARRET, Henry E. Las grandes realizaciones en la psicología experimental. Traducción del inglés por: F. González Aramburu. Tercera reimpresión de la primera edición en español. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1969, p. 27.

portamiento con un estímulo apropiado; es decir, hasta este momento es que se presenta el estímulo o refuerzo principal. (136) A tal técnica se le atribuye la virtud de aumentar la probabilidad de una respuesta insistiendo en el interés por una actitud a expensas de las otras. (137)

Skinner obtuvo resultados positivos al aplicar a animales el condicionamiento operante y llegó a la conclusión de que gracias al estudio de organismos inferiores, es posible llegar a conocer mejor las características del comportamiento humano; consideró, además, que la educación puede verse afectada por dichas investigaciones,en la medida en que en el supuesto de la acción educativa también se trata de "la modificación de un comportamiento que casi siempre es verbal o de tipo motor". (138)

Se estima que el aprendizaje no sólo depende de la inteligencia y de la capacidad de cada sujeto, aún cuando se acepta la gran importancia de estos factores, sino también de la manera como el mismo se aborde y lleve a cabo. (139)

Algunos sicólogos han estimado importante, como forma de esclarecer la trascendencia de este último factor, la determinación de qué refuerzos aplicar al aprendizaje y cómo presentarlos para que la enseñanza sea eficaz. (140) Con base en lo anterior han definido ciertos principios que, en su opinión, condicionan la eficacia del trabajo docente (141) y a los cuales se les considera propios de la ense

(136) Cfr. SKINNER. Tecnología de la enseñanza. cit., pp. 75-81.
(137) Cfr. DECOTE. ob. cit., p. 26.
(138) Cfr. Ibidem. p. 32.
(139) Cfr. Ibidem. pp. 32 y 33.
(140) Cfr. Ibidem. p. 33.
(141) Cfr. Idem.

ñanza programada, en particular, de la programación lineal. (142)

Ante la definición de dichas pautas a propósito de nociones del conductismo que son relacionadas con la eficacia de la enseñanza y dado que a dichos principios se les tiene como factores condicionantes de la eficacia docente, se puede concluir, en todo caso, que tanto ellos como el método (enseñanza programada lineal) al que sirven de normas tienen su base en estudios de aquella importante corriente de la Sicología.

A continuación se aludirá a tales principios y se presentará, además, un concepto de programación lineal.

38. Principios y concepto.- Uno de los principios es el de la participación activa. Según el mismo para que se de progreso es necesario que el sujeto esté interesado y responda a los diferentes estímulos, los cuales pueden ser preguntas o situaciones inductoras de un determinado comportamiento. El principio de las insinuaciones pone de manifiesto una relación con el condicionamiento al plantear la conveniencia de ofrecer indicios, sugestiones e insinuaciones que conduzcan a respuestas acertadas. De acuerdo con el principio de las etapas breves el alumno aprende mejor cuando el aprendizaje se cumple gradualmente: un poco cada vez. Se estima que cuanto más cortas sean las etapas, más probabilidades tiene el estudiante de dar una solución correcta. El principio de la progresión graduada tiene por objeto una progresiva comprobación de las partes, de las respuestas que integran

(142) Véanse: NERICI. ob. cit., p. 256; DECOTE. ob. cit., pp. 22 a 38 y LUMSDAINE, SKINNER, CROWDER y otros. Instrucción programada y máquinas de enseñar. Selección de artículos de A. Villaverde. Traducción de Enrique Macaya. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1965, pp. 199 a 201.

el aprendizaje global. Así, se pretende determinar progresivamente la eficacia de éste y llevar al alumno de la mano de una a otra dificultad, hasta que toda la materia quede por él asimilada. Según el principio de la comprobación inmediata el alumno aprende mejor cuando puede verificar, inmediatamente, la exactitud de su trabajo. La comprobación del buen éxito constituye un refuerzo y se estima que ésta es más eficaz en la medida en que sea inmediata a la realización del trabajo. Conforme al principio de la personalidad del sujeto se aprende mejor cuando se puede estudiar según el propio ritmo, lento o rápido, conforme a las propias posibilidades; es decir, se propugna por una adaptación de la enseñanza a los casos particulares (individualización). El principio del éxito plantea que el alumno al advertir sus progresos, sus éxitos en el estudio, se interesa más por los mismos y se siente motivado para proseguir estudiando. A su vez, con arreglo al principio de redundancia el aprendizaje se realiza y se fija mejor cuando el asunto desconocido es asociado con uno conocido o, asimismo, si se dan repeticiones. (143)

De los principios anteriores se infieren características que configuran a la programación lineal como el método consistente en una disposición previa de contenidos didácticos, de situaciones de refuerzo y de sugestiones que deben presentarse al educando, conforme a determinados principios, para asegurar el estudio eficaz y la comprobación de la marcha del mismo.

39. Procedimientos para la presentación de material programado.- La -

(143) Estos principios han sido explicados por: NERICI. ob. cit., p. 256 y DECOTE, ob. cit., pp. 33 a 38.

presentación del material programado y de los medios con los que se trata de inducir un determinado aprendizaje puede hacerse a través de máquinas o, simplemente, por medio de textos. Algunos señalan una serie de ventajas de aquéllas y otros consideran que éstos son suficientes para el logro de los propósitos de la programación. --- (144)

En cuanto a la técnica concreta de exposición del material programado - al alumno y de encauzamiento de éste hacia un aprendizaje, en primer lugar, se le presentan en forma muy breve determinados conocimientos, después de la lectura de los contenidos presentados se requiere al estudiante que emita una respuesta relacionada con los mismos; luego se permite la comparación de la respuesta dada - con la correcta (la cual se encuentra mediante la manipulación del texto o de la máquina, que puede consistir en pasar a la página siguiente) y si la respuesta emitida concuerda con la correcta, en la programación lineal se estima que el conocimiento de su éxito por el educando lo recompensa y que, en tal forma, ocurre el aprendizaje. De lo contrario, se odernaría repetir la lectura de- aquella parte que no ha sido contestada.

Sin embargo como no es fin del presente trabajo profundizar en - detalles técnicos sino exponer las características fundamentales del sistema y evaluarlo en función del principio de actividad, pasaremos a presentar algu-

---

(144) Cfr. DECOTE. ob. cit., p. 89 y s.s.

nas críticas que se le han dirigido. (145)

40. Críticas al sistema.- En contra de la programación lineal se han presentado varias razones. Por ejemplo, se dice que cada programa obedece al propósito de mover la conducta del alumno "bajo el afrentoso principio del estímulo y la respuesta sin importar su formación previa o su capacidad" (146). Por lo que se refiere al hecho de que el sistema requiere la elaboración de la respuesta por el estudiante y no la elección de la misma de un juego de alternativas, se estima que el alumno no se acostumbra a discriminar sino que asimila una vaga noción sobre lo correcto e incorrecto" (147). También existe la opinión de que el estudiante pone poco de sí para llegar a la respuesta adecuada como no sea seguir en forma consciente los pasos que se le indican. (148)

Pese a la alusión a experiencias según las cuales este sistema es favorable a la reflexión, también se indica que, al basarse únicamente en el análisis, no

(145) Sin pretender la profundización en problemas técnicos, conviene advertir que cualquier programa correspondiente a la enseñanza programada, en general, requiere de ciertos factores para su elaboración entre los que se menciona la redacción del mismo con base en conocimientos especializados sobre la materia que se quiera enseñar y sobre programación. Aparte de que entre otras condiciones están: definir la población estudiantil destinataria y los objetivos del programa y la necesidad de que éste sea experimentado con la población estudiantil tantas veces como sea necesario con el fin de elaborar y mejorar diversos proyectos de programa que lleven a la formulación de uno definitivo capaz de promover, en la forma más adecuada posible, la eficacia del aprendizaje. (cfr. DECOTE. ob. cit. pp. 74 a 77 y ESCOBAR, Edmundo. ABC de la enseñanza programada. Colección Futuro, México, 19[illegible], pp. 41 y 42). De lo cual se infiere que la elaboración de un programa no es cuestión fácil.

(146) Cfr. ESCOBAR. ABC de la enseñanza.... cit., p. 44.

(147) Cfr. Ibidem. pp. 44 y 45.

(148) Cfr. Ibidem. p. 45.

favorece el espíritu de síntesis. (148-A).

Se afirma, por otra parte, que el costo de la programación lineal es sumamente elevado si se le compara con el de métodos tradicionales. (148-B)

Algunas de las críticas expuestas tienen cierta gravedad y deben ser consideradas en cualquier intento de poner en práctica el sistema a que se refieren.

B) Los Programas Intrínsecos.

41. Base y fin.- Según Norman A. CROWDER mientras que el teórico de la programación lineal se basa en un modelo condicionante del proceso de aprendizaje y luego pretende que la técnica por él creada cumple los requisitos de aquél, el teórico de la programación intrínseca no se preocupa por describir un modelo determinado de aprendizaje sino por describir una técnica que "dentro de ciertos límites, parece permitir que materiales inanimados asuman algunas de las funciones de la educación que anteriormente requerían a un instructor o maestro en persona". A juicio del autor citado, el teórico de la programación intrínseca estima que la aplicación directa del modelo de condicionamiento en que se basa la programación lineal, al aprendizaje humano es una ingenuidad. (149) Sin embargo, el propio CROWDER afirma que la programación intrínseca permite llevar adelante algunas ideas un tanto viejas sobre la enseñanza. (150) De manera que se pueden señalar esas ideas no precisadas por el autor como bases de la programación intrínseca.

(148-A) Cfr. DECOTE. ob. cit., pp. 84, 105 y 106.
(148-B) Cfr. ESCOBAR. ABC.... cit., p. 54.
(149) Cfr. LUMSDAINE, SKINNER, CROWDER y otros. ob. cit., pp. 140, 141 y 145.
(150) Cfr. Ibidem, p. 140.

El propósito de ésta es, según afirman sus teóricos, determinar constantemente el progreso del aprendizaje y en caso de errores evidenciados por la elección que haga el alumno de alguna de las alternativas con las que puede contestar, ofrecer de inmediato el correctivo, de manera que aquél retome inmediatamente el camino que conduce hacia la realización de los objetivos del programa. (151)

42. Algunos principios y concepto de programación intrínseca.- Entre los principios importantes del sistema en los que el mismo coincide con el lineal están el de la adaptación de la enseñanza al alumnado y los de graduación de la enseñanza por etapas lógicas y claras y de comprobación constante del aprendizaje de cada etapa. Es preciso advertir que el principio del conocimiento inmediato de la corrección de cada una de las respuestas es también común, hasta cierto punto, a ambos sistemas. Sin embargo, mientras que en el sistema lineal interesa la comprobación inmediata de la respuesta en función de la necesidad de reforzar el comportamiento del estudiante, en el intrínseco es de interés para los efectos de que en caso de equivocaciones se ofrezca inmediatamente el correctivo que oriente hacia los fines del programa. Es decir, que, según parece, a los programadores intrínsecos les preocupa más la orientación del aprendizaje, mientras que los programadores lineales se interesan más por el impulso del mismo.

Esquemáticamente se puede señalar que la programación intrínseca consiste en disponer interrogaciones de selección múltiple sobre la base de material co

---

(151) Cfr. Ibidem, p. 200.

mún escrito y con el fin de determinar constantemente el progreso del aprendizaje - para que, en caso de equivocaciones, se pueda aplicar el correctivo en forma inmediata.

43. Procedimientos.- La presentación del material programado en el sistema intrínseco puede hacerse por medio de textos o a través de máquinas (152). - En el procedimiento del libro desordenado al educando se le expone brevemente el-material que ha de aprender; luego se le presenta una pregunta de múltiples alternativas, preparada para probar el aprendizaje de la cuestión expuesta. Cada alternativa tiene un número de página junto a ella. El estudiante escoge la que él cree -- que es la respuesta correcta a la pregunta. Si elige correctamente la página anotada junto a cada alternativa y a la que se remite al alumno contendrá la próxima unidad del material que debe aprender y la próxima pregunta, y así, sucesivamente. - Si la elección ha sido incorrecta la página a la que pasa el estudiante contendrá -- una explicación de por qué la respuesta elegida es incorrecta y luego de esto se indicará al alumno que debe volver a la página de la pregunta original para hacer -- una nueva tentativa de aprendizaje. (153)

En tal sistema se trata, pues, no de elaborar una respuesta sino de escoger entre varias alternativas.

Existen críticas a esta forma de enseñanza programada. A continuación - presentaremos algunas.

---

(152) Cfr. Ibidem, pp. 143, 148 y 149.
(153) Cfr. Ibidem, p. 143.

44. Críticas al sistema.- Skinner considera inconveniente el sistema de elección múltiple, pues a su juicio lo que importa es que el estudiante recuerde, más bien que reconozca; que dé una contestación y que sepa que es correcta, cosa que según él no ocurre en la elección porque en ella se enseña a reconocer las soluciones correctas pero no a recordarlas realmente. (154) Además, estima que el material de elección múltiple debe contener respuestas equivocadas aceptables lo que no conviene al proceso de formar comportamiento en la medida en que puede fortalecer formas no deseadas. (155)

Otros estiman que en el acto de elegir interviene, a veces la casualidad y que el sistema de programación intrínseca no favorece la actitud creadora. (156)

Por otra parte, hay quienes tienen como una conclusión segura el que -- "la elección es más eficaz cuando se trata más bien de un trabajo de pura memorización. (157)

Se afirma, además, que diversas experiencias han demostrado la superioridad, en cuanto a eficacia del aprendizaje, del sistema por el cual se dan explicaciones de por qué una respuesta es errónea (programación intrínseca) con respecto a aquel en que solo se dice al sujeto que su contestación no es correcta (programación lineal). (158)

A la programación intrínseca también se le atribuye el que su puesta en-

(154) Véanse: LUMSDINE, SKINNER... ob. cit., p. 35 y DECOTE. ob. cit. p. 84.
(155) Cfr. LUMSDAINE, SKINNER... ob. cit., p. 35.
(156) Cfr. DECOTE. ob. cit., p. 84.
(157) Cfr. Ibidem, p. 85.
(158) Cfr. Ibidem, p. 88.

práctica es muy costosa, comparada con la de otros métodos (158-A).

Conviene, en todo caso, presentar perspectivas favorables y desfavorables al uso de estos sistemas en la enseñanza del Derecho a nivel de Licenciatura, tomando en cuenta las opiniones en que dichos sistemas han sido relacionados con otros medios didácticos, con necesidades que debe satisfacer la enseñanza y con fines de la Universidad, en particular, de la Facultad de Derecho.

C) Perspectivas Favorables a la Aplicación de ambos Sistemas en la Enseñanza del Derecho.

45. Ventajas que se atribuyen a ambos sistemas.-

a) Con respecto a la lección oral.- El programa permite al alumno hacer las pausas que estime necesarias para reflexionar sin que se obstruya su aprendizaje; además ambos sistemas convergen en la repetición del conocimiento en contextos diferentes, lo cual contribuye a la memorización de los mismos. En cambio, en la clase oral cuando un estudiante se detiene a pensar puede perderse una fase de la exposición del maestro y no comprender lo que sigue y las posibilidades de que éste repita y asocie conocimientos están limitados por el tiempo de su discurso, lo que restringe el trabajo de memorizar (159).

La exposición oral se dirige a todos y a ninguno en particular, el discurso no se expone de acuerdo con las diferencias individuales, de acuerdo al ritmo y-

(158-A) Cfr. ESCOBAR. ABC de la enseñanza.... cit., p. 54.
(159) Cfr. DECOTE. ob. cit., 40 y 41.

capacidad de asimilación de cada quien: para una el maestro irá muy rápido, para otras muy lento; unos estarán satisfechos con el progreso de los lecturas y otros podrán llegar al aburrimiento y a la frustración. Los programas, por el contrario, hacen posible que cada uno aprenda según sus posibilidades.

Ambos sistemas tienen la deficiencia de la falta del conocimiento de que la comprobación por el educando de sus logros de aprendizaje condicionada por distracciones y otros factores, por lo cual es necesario de vez en cuando, sobre todo en los casos de interrogatorios hechos a alguna estudiante, la confirmación para que maestro hasta el conocimiento mediante pulgares de evaluación del aprendizaje y de promoción. Tanto los programas lineales como los ramificados pueden ser deficientes en conocimiento del sujeto a la familia, individualidad, y de aprendizaje de los mismos.

b. Con respecto al libro de texto y el libro de ejercicios y [illegible] al libro de texto como el libro de ejercicios no siempre [illegible] que los [illegible] a veces contienen distracciones que [illegible] [illegible] la elaboración de aquéllos no se basa en la [illegible] [illegible] experimentales del medio rural de los [illegible], [illegible] [illegible] contenidos básicos para la comprensión de [illegible] [illegible] conocimiento. [illegible] tanto los programas lineales como los ramificados [illegible] diferencia a los alumnos de una cierta experiencia y de una [illegible] [illegible] mientras a las posibilidades económicas de [illegible].

Cuando se utiliza el libro de texto [illegible] [illegible]

miento para la lectura reflexiva, el sujeto puede caer, por distracciones, en la lectura mecánica y omitir partes del libro, de indispensable comprensión para el aprovechamiento de lo leído. Por el contrario, se estima que los programas lineales e intrínsecos, que deben elaborarse de acuerdo con la graduación de la enseñanza por etapas lógicas y sobre la base de un constante planteamiento de comprobaciones del aprendizaje de cada etapa, no admiten ni la lectura mecánica, infructífera, ni aquella inadecuada omisión de fases.

46. Necesidades de importancia docente que los sistemas lineal e intrínseco tienden a satisfacer.-

a) Necesidad de superar restricciones a la adaptación de la enseñanza al estudiantado.- La enseñanza, particularmente la del Derecho, en no pocas instituciones universitarias de América Latina se enfrenta a dos problemas serios: la superpoblación estudiantil y el uso de métodos didácticos que no son idóneos para ajustar la enseñanza a las distintas posibilidades de los estudiantes.

Para el maestro resulta punto menos que imposible atender las necesidades que, con respecto a la enseñanza, tienen los diversos tipos de alumno, cuando dicha atención es limitada por la pertenencia de éstos a clases que más que ello constituyen verdaderas multitudes, y la dificultad persistirá en la medida en que se conserven métodos didácticos tan inadecuados para superarla como la exposición oral y los libros cuyas confusiones, oscuridades y distanciamientos del nivel cultural de los estudiantes determinan su restringido valor pedagógico.

Por el contrario, los programas lineales e intrínsecos permiten a cada edu

cando trabajar dentro de sus posibilidades y, en virtud de la claridad, la progresión lógica y la constante verificación del aprendizaje con arreglo a los cuales deben ser elaborados, contribuyen a que aquéllos fijen mejor las diversas informaciones que se le exponen.

En tal virtud, cabe considerar que los referidos sistemas tienden a resolver los problemas que en cuanto se refiere a ajustar la enseñanza a las posibilidades individuales del alumno, plantea la superpoblación universitaria unida al mantenimiento de métodos didácticos inadecuados.

b) Necesidad de una enseñanza informativa básica eficaz.- La constante y gran acumulación de informaciones que predomina en la época actual y la necesidad insoslayable de que el hombre cumpla adecuadamente sus deberes como tal, como ciudadano y como titular de profesiones, exigen antes que la vana erudición, el conocimiento de lo básico para cumplir dichos cometidos.

Es preciso, por ello, que la enseñanza, particularmente la jurídica, se afirme en una planeación de lo que básicamente debe conocer el estudiante para cumplir con sus funciones profesionales con un sentido de eficacia y servicio social; por lo mismo es necesario que tal aprendizaje de informaciones sea depurado de lagunas y deficiencias. El estudiante debe incorporar lo básico, lo decisivo para conducirse acertadamente en el ejercicio de una profesión, a su acervo cultural, para derivar de ello el máximo aprovechamiento.

Los sistemas lineal e intrínseco, en virtud de que se basan en una planificación de la actividad docente y que tienden a impulsar al estudiante a que recuer

de la información que se le ofrece y a que no incurra en equivocaciones, abren camino al planeamiento de una enseñanza informativa fundamental y a la tarea de depurar el aprendizaje correspondiente de deficiencias y lagunas.

CH) Perspectivas Desfavorables a la Aplicación de ambos Sistemas en la Enseñanza del Derecho.

47. Crítica relativa a la motivación del maestro.- Algunos estimarán que los sistemas antes mencionados, en vista de que sustituyen la orientación y el estímulo del maestro, pueden enfrentarse al aburrimiento de los alumnos, sobre todo, los universitarios quienes tienen libertad de requerir la presencia de alguien que los oriente y estimule a estudiar con entusiasmo.

No obstante, el cumplimiento de tales atribuciones es limitado por la superpoblación universitaria, y una medida realista sería destinarlo, principalmente, para la enseñanza de métodos que el alumno necesita como medios de aprender por su cuenta, así como para contribuir a que el educando desarrolle un espíritu crítico y creador capaz de resolver problemas no previstos en datos conocidos y de superar las dificultades que se presentan en la vida y en la actividad profesional.

48. Críticas relativas a fines de la Facultad de Derecho.- En este trabajo se ha destacado la importancia de la investigación como requisito ineludible para lograr fines esenciales de la Facultad de Derecho. (160)

Es innegable que aquélla, no sólo como medio docente sino como activi-

(160) Supra, Nos. 8, 9, 10.

dad imprescindible del hombre de leyes (teórico o práctico), exige el ejercicio de la crítica, de la conceptuación, en suma, de procesos mentales superiores. (161)

Uno de los límites que se atribuyen a los programas lineales e intrínsecos es el de que no son favorables al desarrollo del espíritu crítico, de la iniciativa creadora, de la investigación personal. (162)

No es correcto afirmar deficiencias sin comprobarlas, pero, en todo caso, está en tela de juicio la eficacia de dichos sistemas para contribuir a la obtención de los objetivos antes mencionados.

Por ello, mientras aquella limitación de la enseñanza programada no sea superada a través de sistemas de comprobada eficacia, es correcto mantener a los programas intrínsecos y lineales como medios al servicio de la enseñanza informativa.

D) Los Programas Lineales e Intrínsecos a la luz del Principio de Actividad.

49. La participación condicionada y el uso de ambos sistemas.- Los dos sistemas aceptan el principio de actividad del estudiante.

Sin embargo, en la práctica esa participación se limita a la lectura reflexiva de los contenidos presentados por el texto o la máquina, a la contestación de las preguntas formuladas en los materiales programados y a la revisión de lo leído, en caso de errores.

(161) Cfr. BIELSA. "Los cursos de Seminario". cit., pp. 10 y 11.
(162) Véanse: LUMSDAINE, SKINNER, CROWDER y otros. ob. cit., pp. 159, 160 y 161; DECOTE. ob. cit., pp. 103 a 106 y PIAGET. Psicología y Pedagogía. cit., p. 92.

Se trata, más bien, de una actividad condicionada en la que, -- se supone la corrección de los contenidos expuestos.

El estudiante de Derecho, por el contrario, necesita aprender a investi-- gar, desarrollar un espíritu crítico y creativo, no acostumbrarse ni atenerse a una — conformista recepción de datos, en la medida en que acopiar información sin someter la a crítica puede ser útil, puede ser cualquier cosa, menos investigar.

No podría lograr sus fines con éxito quien investiga aceptando sin escrú- pulos la verdad o autenticidad atribuídas a los datos que acopia.

Por ello, el estudiante de Derecho debe aprender métodos y actitudes ade- cuados para la investigación.

La búsqueda y ensayo de formas didácticas aplicables para dicho fin son, en todo caso, importantes misiones de la Pedagogía Jurídica.

Ahora bien, ante las no leves deficiencias que, con fundamento, se atri- buyen a los programas lineales e intrínsecos como medios de favorecer la iniciativa- creadora y las aptitudes investigativas y, por otra parte, ante sus características fa- vorables al aprendizaje de datos, conviene que se les utilice en esta área y que se- conserve la enseñanza de la investigación, el robustecimiento de la creatividad a - cargo del maestro.

Una medida acertada sería hacer uso de dichos programas, si se cuenta — con medios económicos necesarios para ello, en las áreas en que sus ventajas bene- ficien y sus defectos no perjudiquen, como medios de enseñanza informativa y, al- mismo tiempo, aplicar métodos como la investigación planificada con fines docentes,

el estudio y solución de casos y la discusión, para promover el aprendizaje de formas de pensamiento, el desarrollo de actitudes críticas y constructivas y, también, para contribuir a la comprensión, aplicación y, por ende, fijación de contenidos didácticos.

Lo que podría rendir buenos frutos, en cuanto que la adquisición de métodos y de actitudes necesarios para estudiar y la propia comprensión de informaciones y de usos, tienen que ser complementados con el recuerdo, ya que éste sirve para aplicar lo comprendido, para darle destinos útiles, sin los que perdería importancia el aspecto informativo de la enseñanza.

El próximo tema que estudiaremos, de acuerdo con el principio de actividad, será el de medios dirigidos a la percepción sensorial.

X. MEDIOS DIRIGIDOS A LA PERCEPCION SENSORIAL.

A) Fin de su Aplicación en la Enseñanza.

50. Concurso de los órganos sensoriales para promover la eficacia del aprendizaje.- A través de los medios destinados a suscitar percepciones sensoriales como las auditivas y visuales, Se trata de complementar la actividad reflexiva con la experiencia sensorial a objeto de mejorar la eficacia del aprendizaje y, desde otro punto de vista, de la enseñanza.

Lo que se explica en cuanto que la comprensión de cosas o de procesos se facilita cuando son apreciadas sus características sensorialmente perceptibles.

Es más fácil aprender a redactar una demanda teniendo a la vista un ejemplar bien redactado de dichos documentos, la fotocopia o una representación gráfica del mismo, que a través de exposiciones orales en torno a su naturaleza y modo de redacción. Ver la forma en que se redacta la demanda es actuar sensorialmente y ello facilita comprender y recordar dicha forma, mientras que cuando no ha habido tal percepción y sólo se han escuchado explicaciones sobre la naturaleza del documento y la forma de redactarlo, el proceso de comprensión tendría que hacerse mediante un esfuerzo imaginativo y asociativo cuya eficacia resulta discutible. (163)

Es más fácil, además, comprender situaciones jurídico-procesales apreciándolas en vivo o mediante el cine pedagógico, por ejemplo, que a través de disertaciones en torno a las mismas; percibir por medio de los órganos visuales el desarrollo de las diversas fases de la situación es más sencillo que tratar de entenderlas realizando esfuerzos imaginativos sin contar con su percepción.

Es recomendable, en todo caso, el uso de medios destinados a suscitar experiencias sensoriales que favorecen el aprendizaje.

B) Medios Destinados a suscitar Experiencias Sensoriales de Utilidad Pedagógica.

51. Materiales para exposiciones no realizables en secuencias dinámi--

(163) LARROYO define la imaginación reproductora como "el retorno de una percepción en ausencia del objeto que la provocó por primera vez, o para hablar con más exactitud, en ausencia de toda excitación periférica actual", de lo cual resulta que imaginar algo no percibido anteriormente, a través de la asociación de aspectos ya percibidos ante objetos semejantes, viene a ser más difícil que imaginar aquello que ya ha suscitado determinadas experiencias sensoriales en el sujeto. (cfr. LARROYO, Francisco. Psicología integrativa. (Colaboración de Edmundo Escobar). Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1964, p. 93).

Es más fácil aprender a redactar una demanda teniendo a la vista un ejemplar bien redactado de dichos documentos, la fotocopia o una representación gráfica del mismo, que a través de exposiciones orales en torno a su naturaleza y modo de redacción. Ver la forma en que se redacta la demanda es actuar sensorialmente y ello facilita comprender y recordar dicha forma, mientras que cuando no ha habido tal percepción y sólo se han escuchado explicaciones sobre la naturaleza del documento y la forma de redactarlo, el proceso de comprensión tendría que hacerse mediante un esfuerzo imaginativo y asociativo cuya eficacia resulta discutible. (163)

Es más fácil, además, comprender situaciones jurídico-procesales apreciándolas en vivo o mediante el cine pedagógico, por ejemplo, que a través de disertaciones en torno a las mismas; percibir por medio de los órganos visuales el desarrollo de las diversas fases de la situación es más sencillo que tratar de entenderlas realizando esfuerzos imaginativos sin contar con su percepción.

Es recomendable, en todo caso, el uso de medios destinados a suscitar experiencias sensoriales que favorecen el aprendizaje.

B) Medios Destinados a suscitar Experiencias Sensoriales de Utilidad Pedagógica.

51. Materiales para exposiciones no realizables en secuencias dinámi--

(163) LARROYO define la imaginación reproductora como "el retorno de una percepción en ausencia del objeto que la provocó por primera vez, o para hablar con más exactitud, en ausencia de toda excitación periférica actual", de lo cual resulta que imaginar algo no percibido anteriormente, a través de la asociación de aspectos ya percibidos ante objetos semejantes, viene a ser más difícil que imaginar aquello que ya ha suscitado determinadas experiencias sensoriales en el sujeto. (cfr. LARROYO, Francisco. Psicología integrativa. (Colaboración de Edmundo Escobar). Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1964, p. 93).

micas.- Entre estos materiales se encuentran: la pizarra, el periódico y las láminas murales, las gráficas, cuadros sinópticos y las proyecciones fijas.

Las exposiciones a que contribuyen estos materiales son fijas en el sentido de que lo expuesto no está insertado en secuencias de movimiento como ocurre con el cine y la televisión.

Tal característica hace que el uso de los materiales pueda ser controlado con relativa facilidad por el maestro, en la medida en que permite ajustar el ritmo de la presentación de objetos al que corresponde a la actividad orientadora de aquél.

La pizarra es un recurso fácil de utilizar en la que se pueden escribir aspectos importantes de la clase y dibujar, trazar y proyectar diversas representaciones visuales.

Los resúmenes y representaciones en la pizarra promueven reacciones visuales que complementan y favorecen la actividad reflexiva en cuanto evitan aquellos esfuerzos imaginativos que restringen la reflexión en torno a lo expuesto.

El periódico y las láminas murales, las gráficas, cuadros sinópticos y las proyecciones fijas también ofrecen representaciones que contribuyen a simplificar la actividad reflexiva.

52. Las excursiones escolares.- Estas son visitas a determinados lugares en los que se encuentran objetos de interés para el estudio, que pueden ser cosas, personas o situaciones procesales (vg. edictos emplazatorios, jueces, actos procesales).

Las excursiones permiten la actividad de los órganos auditivos, visuales-

y hasta los táctiles, despiertan el interés del alumno ante la apreciación directa de los objetos de estudio y, en suma, ofrecen experiencias útiles al aprendizaje.

53. Grabadores magnéticos de sonido, radio, cine y televisión.- Los grabadores magnéticos de sonido pueden ser utilizados para presentar en el aula intervenciones de personas que no hubieran podido intervenir directamente ante los alumnos y cuya exposición sirve para motivar a éstos u ofrecerles materia útil para la crítica individual o colectiva.

Utilizarlos como sustitutos del maestro sería reproducir con mayores inconvenientes los defectos de la lección oral, e incluso, los del método catedrático.

Además, ante el hecho de que sus trasmisiones se dirigen únicamente al oído habría que evitar, en el local en que se utilicen, la influencia de factores visuales de distracción.

Al radio se le considera, desde el punto de vista pedagógico, poco recomendable por constituir "una amplificación muerta de la lección oral" (164) y tiene entre otros inconvenientes, la imposibilidad de intervenciones interrogativas o esclarecedoras de los estudiantes y las posibilidades de reproducción de defectos verbales que provocan el aburrimiento del alumnado.

El cine presenta varias ventajas en lo que se refiere al concurso de la percepción sensorial con miras a la eficacia pedagógica. Entre ellas se encuentran

---

(164) Cfr. FLORES GARCIA. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit. p. 478.

y hasta los táctiles, despiertan el interés del alumno ante la apreciación directa de los objetos de estudio y, en suma, ofrecen experiencias útiles al aprendizaje.

53. Grabadores magnéticos de sonido, radio, cine y televisión.- Los grabadores magnéticos de sonido pueden ser utilizados para presentar en el aula intervenciones de personas que no hubieran podido intervenir directamente ante los alumnos y cuya exposición sirve para motivar a éstos u ofrecerles materia útil para la crítica individual o colectiva.

Utilizarlos como sustitutos del maestro sería reproducir con mayores inconvenientes los defectos de la lección oral, e incluso, los del método catedrático.

Además, ante el hecho de que sus trasmisiones se dirigen únicamente al oído habría que evitar, en el local en que se utilicen, la influencia de factores visuales de distracción.

Al radio se le considera, desde el punto de vista pedagógico, poco recomendable por constituir "una amplificación muerta de la lección oral" (164) y tiene entre otros inconvenientes, la imposibilidad de intervenciones interrogativas o esclarecedoras de los estudiantes y las posibilidades de reproducción de defectos verbales que provocan el aburrimiento del alumnado.

El cine presenta varias ventajas en lo que se refiere al concurso de la percepción sensorial con miras a la eficacia pedagógica. Entre ellas se encuentran

---

(164) Cfr. FLORES GARCIA. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit. p. 478.

y hasta los táctiles, despiertan el interés del alumno ante la apreciación directa de los objetos de estudio y, en suma, ofrecen experiencias útiles al aprendizaje.

53. Grabadores magnéticos de sonido, radio, cine y televisión.- Los grabadores magnéticos de sonido pueden ser utilizados para presentar en el aula intervenciones de personas que no hubieran podido intervenir directamente ante los alumnos y cuya exposición sirve para motivar a éstos u ofrecerles materia útil para la crítica individual o colectiva.

Utilizarlos como sustitutos del maestro sería reproducir con mayores inconvenientes los defectos de la lección oral, e incluso, los del método catedrático.

Además, ante el hecho de que sus trasmisiones se dirigen únicamente al oído habría que evitar, en el local en que se utilicen, la influencia de factores visuales de distracción.

Al radio se le considera, desde el punto de vista pedagógico, poco recomendable por constituir "una amplificación muerta de la lección oral" (164) y tiene entre otros inconvenientes, la imposibilidad de intervenciones interrogativas o esclarecedoras de los estudiantes y las posibilidades de reproducción de defectos verbales que provocan el aburrimiento del alumnado.

El cine presenta varias ventajas en lo que se refiere al concurso de la percepción sensorial con miras a la eficacia pedagógica. Entre ellas se encuentran

---

(164) Cfr. FLORES GARCIA. "Enseñanza del Derecho Procesal". cit. p. 478.

las posibilidades del cine sonoro en el sentido de favorecer tanto la percepción auditiva como la visual. Otra ventaja es la de un mayor complemento de la actividad reflexiva al presentarse situaciones con significado e insertadas en secuencias movibles.

Se estima, por otra parte, que el cine ofrece experiencias favorables al aumento del interés del alumno en virtud de la dramatización y del atractivo emocional y que presenta sucesos con mayor claridad que la vida real en la medida en que por su conducto se pueden exponer cosas o hechos con previa planificación, (165) lo que contribuye a esclarecer y a fijar ideas.

El uso provechoso del poder pedagógico del cine depende, en todo caso, de la selección o realización de las películas con arreglo al predominio del criterio pedagógico sobre el artístico.

A la televisión se le atribuyen ventajas como las de que se dirige tanto a la vista como al oído y que en caso de grandes auditorios o de auditorios muy dispersos, puede llegar a ellos en forma simultánea.

Se señala, sin embargo, que ante el mensaje de televisión no hay posibilidades de que el alumno participe en forma activa (lo que también ocurre con el cine) y que la imagen del televisor nunca alcanza la nitidez de la cinematográfica.

54. La Representación.- Existen diversas técnicas dramáticas de utilidad pedagógica, pero entre ellas tiene especial importancia la representación, que

(165) Cfr. MEANS, R.K. Metodología y Educación. Traducción del inglés de Eduardo J. Prieto. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1969, p. 152.

consiste en "una dramatización cuidadosamente ensayada que implica un libreto, — actores y escenografía" y a la que se considera útil para presentar situaciones ilustrativas de conceptos. (166)

Actualmente en la Facultad de Derecho de la UNAM el maestro de Teoría del Proceso, Dr. Flores García ha creado una modalidad de representación que ha merecido la simpatía y el interés de estudiantes y maestros de la Universidad y de diversos auditorios de la República.

La técnica consiste, en términos generales, en la presentación dentro de situaciones dramáticas (basadas en un libreto y acompañadas en algunos instantes de elementos tales como canciones, música y amplificaciones de sonidos), de conceptos de la asignatura, los cuales son ilustrados al ser expuestos en forma ingeniosa y amena en el desarrollo de la representación.

Consideramos que tal técnica favorece el esclarecimiento y fijación de ideas fundamentales auxiliando la actividad reflexiva con el estímulo de percepciones auditivas y visuales y del interés de los estudiantes.

El planteamiento de conceptos complementado por su ilustración a través de situaciones escénicas tiene por fin el que los espectadores se interesen y auxiliar la comprensión y fijación de aquéllos; aparte de que la actividad dramática se basa en la comprensión y tiende al recuerdo de dichas ideas por los actores, en cuanto constituye un medio para que éstas sean aplicadas. (167)

(166) Cfr. MEANS, ob. cit., p. 67.

(167) Hay que advertir, de todas formas, que las percepciones sensoriales que tiende a suscitar esta modalidad, no se basan tan sólo en hechos reales pertenecientes a la dramatización, sino también en símbolos con los cuales se trata de explicar posiciones teóricas, apelando a la asociación de conceptos con imágenes.

Todo lo cual cumple una finalidad informativa y puede servir para el sometimiento ulterior de los conceptos, así ilustrados, a la crítica de los estudiantes; pero no puede separarse de una actividad reflexiva previa tanto de los actores como del público sin la cual la técnica no produciría sus frutos.

Por lo anterior y al no implicar grandes erogaciones, esta forma de representación viene a ser un auxiliar eficaz y económico de la enseñanza, particularmente la del Derecho, así como un medio que no desfavorece sino que, por el contrario, complementa la actividad reflexiva. (168)

C) Límites de la Utilización de Medios dirigidos a la Percepción Sensorial.

55. Carácter auxiliar de los medios y predominio de lo pedagógico.- Sin duda los medios destinados a provocar percepciones de los sentidos facilitan la actividad reflexiva en cuanto que su repercusión sobre los órganos de aquéllos auxilia el estudio eliminando esfuerzos que tendrían que hacerse si se excluyen las experiencias a cuya realización contribuyen dichos medios.

Además, éstos tienden a estimular al estudio mediante el interés que suele suscitar el cambio de la exposición oral a la experiencia sensorial. (169)

---

(168) Según el profesor FLORES GARCIA, tal ensayo de representación "Ha sido calificado por expertos teatrales como una fórmula didáctica, amena y recomendable para enseñar el Derecho". (cfr. "Docencia en las Facultades de Derecho". cit. p. 415).

(169) A propósito de dicho interés resulta oportuno remitir a las consideraciones de HILGARD sobre la curiosidad como motivo de la conducta humana. (cfr. HILGARD, Ernest R. Introducción a la Psicología. Versión española de Luis Echevarría Rivera. Tomo I. Ediciones Morata, Madrid, España, 1966, pp. 202 a 204.

Tales medios ofrecen, por otra parte, un caudal de experiencia adecuado para la crítica individual y colectiva.

Sin embargo, como dice PIAGET, hay un verbalismo de la imagen junto al de la palabra y cuando se intenta aplicar estas técnicas como formas de por sí -- idóneas para promover la eficacia del aprendizaje ocurre que tan sólo se remplazaría la última especie de verbalismo por la primera, (en la medida en que la actividad reflexiva necesaria tanto para comprender como para fijar contenidos no se produce sino estimulando al estudio crítico individual y colectivo), aún cuando el uso de tales medios sirva al estudio facilitando su eficacia y brindando material para la crítica. (170)

En otras palabras, es preciso complementar la actividad comprensiva con los medios destinados a promover percepciones sensoriales, sin que ello derive a un remplazo de aquella por una dependencia con respecto a éstos.

Debe procurarse, por otra parte, que en el uso de dichos medios predominen los objetivos pedagógicos y no los artísticos, técnicos, o los de simple distracción, pues, de lo contrario, su utilidad para la enseñanza se vería reducida.

Hemos terminado el estudio, a la luz del principio de actividad, de los medios empleados para suscitar experiencias sensoriales pedagógicamente útiles, -- con ello concluímos el presente trabajo y a continuación plantearemos las conclusiones que del mismo derivan.

---

(170) Cfr. PIAGET. Psicología y Pedagogía. cit., pp. 87 y 88.

CONCLUSIONES

1) La concepción del aprendizaje como un proceso activo al punto de que se llega a considerar a la tarea docente como estímulo a la autoeducación del alumno y la necesidad de que, para favorecer tal esfuerzo autoeducativo, se adapte la enseñanza a la organización mental y a los intereses de los niños, son bases que se atribuyen a la aplicación del principio de actividad en la enseñanza primaria.

2) La enseñanza teórico-práctica, tarea esencial de la Facultad de Derecho, no puede ni debe prescindir del uso del sistema activo, en cuanto que éste es necesario para comprender contenidos didácticos, para aplicarlos y para aprovechar en forma conciente los ejercicios de capacitación profesional, evitando usos inadecuados.

3) Como para el estudiante de Derecho no es sólo necesario investigar, -- ser activo reflexivamente para aprender, sino también aprender a investigar, se impone que en la enseñanza del Derecho a nivel de Licenciatura, no sea soslayado el principio de actividad del educando.

4) Ha habido experiencias que denotan las considerables posibilidades de éxito de que dispone cualquier política dirigida a recurrir al uso de métodos activos - en la enseñanza del Derecho.

5) Aunque de por sí sean muy deseables el "aprender a aprender" y la com

prensión de contenidos didácticos, la puesta en práctica del sistema activo en la enseñanza del Derecho no debe pasar por alto la necesidad de cumplir el programa basado en lo fundamental, en lo decisivo para actuar profesionalmente en forma eficaz y con sentido de servicio social.

6) Cualquier política de organización tendría que prever la posibilidad de un equilibrio entre los campos correspondientes al uso de métodos activos y los que pudieran dejarse a otras formas de la Didáctica Jurídica, de suerte que no surgiesen conflictos perjudiciales entre el imperativo de cumplir programas básicos y la exigencia de aplicar el principio de actividad en la enseñanza del Derecho.

7) En cuanto se refiere al recurso a métodos activos, es preciso enseñar lo fundamental y aprendible y evitar que tal aprendizaje sea obstruído por exceso de crítica, por más valor formativo que ésta tenga. Pero por otra parte, no se puede descuidar la enseñanza formativa de métodos y actitudes favorables al estudio metódico, en virtud de que su falta haría difícil la adaptación del hombre y del profesional a las transformaciones del saber y de la técnica.

8) Conviene determinar qué temas fundamentales podrían ser usados como objetos de métodos activos, de tal manera que, en cumplimiento de un principio de concentración, su estudio tuviera tanto utilidad formativa como informativa, lo cual es necesario si se toma en cuenta que el uso de aqéllos exige más esfuerzos y puede desviar del programa.

9) La guía del maestro debe ser constante y unirse en la forma más estrecha posible al trabajo del alumno. Sin anular, en ningún momento, la actividad de éste, aquél debe esclarecer las dudas que se opongan al éxito del aprendizaje y seña

lar, basado en su experiencia, medios investigativos y fuentes de datos que contribuyan a una comprensión exitosa y eficaz y que eviten el que la tarea de estudiar se convierta en camino escabroso, desalentador o, lo que es muy perjudicial desde el punto de vista pedagógico, estéril.

10) El estímulo es, en todo caso, importante, en la medida en que determina la marcha del aprendizaje activo y tiende a orientarlo en un sentido favorable.

11) Dada la existencia de clases numerosas, para facilitar el contacto entre la guía docente y el trabajo del alumno, hay soluciones como las de dividir los grupos en secciones más pequeñas, de establecer límites cuantitativos a la formación de los mismos; de resolver el conflicto entre el necesario funcionamiento del sistema activo en la enseñanza jurídica y la exigencia de cumplir fines básicos del programa con la utilización de métodos complementarios de los activos que favorezcan la adaptación de la enseñanza al estudiante, sobre todo, en aquellos campos que requieran menos del estudio crítico y más de la simple fijación de datos.

Sin embargo, ante el riesgo de que la superpoblación adquiera la naturaleza de un fenómeno incontenible de adversas repercusiones sobre el cumplimiento de las tareas de la Facultad de Derecho, se plantean las alternativas de establecer, con arreglo a criterios técnicos y justos y sin perjuicio de una idónea extensión de los servicios de aquélla a todos los sectores sociales, requisitos para iniciar los estudios de licenciatura; y, por otra parte, de introducir sistemas de promoción profesional aplicables, con el concurso de determinadas instituciones, con miras a elevar el nivel de estudios y contribuir a que las personas se orienten vocacionalmente, en la mejor forma-

posible.

12) Ante el serio problema de que algunos aprendan en forma eficaz y -- otros lo hagan más lenta y menos eficientemente, resulta imprescindible el que de- ser aplicado el sistema activo, no se exceda el límite que señala la necesidad de que la enseñanza se adapte al estudiantado y que, por ende, se recurra a un modelo de - diferenciación consistente en dividir las clases en secciones a base de determinar -- promedios de capacidad y de conocimientos relativos al estudio de los temas de la -- asignatura, de suerte que a cada grupo formado con el anterior criterio, corresponda una determinada clase y nivel de estudio. Lo que plantea, hasta cierto punto, la — exigencia de que las actividades docentes de la Facultad de Derecho reciban la ayuda de departamentos sicopedagógicos.

13) Dada la necesidad de hacer uso de la pedagogía activa, para impulsar la adquisición de métodos y actitudes de estudio, así como el aprendizaje reflexivo en torno a informaciones y a prácticas profesionales que requieren los estudiantes de Derecho, dejar que, sobre la base de la libertad docente, tal uso dependa de la voluntad de los maestros, sería restringir las posibilidades de obtener beneficios del - mismo y tendería a impedir medidas conducentes a la superación de defectos propios- de la enseñanza tradicional.

14) La introducción obligatoria del sistema activo, exige comprenderlo,- tener clara conciencia de sus implicaciones, convencerse de su necesidad y prever y disponer recursos mínimos imprescindibles para que entren en acción los engranajes - que permiten su funcionamiento, ya que, de lo contrario, las normas con las que se -

pretendiera instituirlo, se verían limitadas a la simple vigencia sin positividad, por no existir bases reales que las hicieran operantes.

15) Tal introducción obligatoria del sistema activo requiere personal capacitado para superar el tradicionalismo, medios y auxiliares idóneos del estudio, así como la superación de métodos evaluativos que se oponen a su eficacia.

Asimismo, dadas las tareas que la actividad impone al maestro, si se pretende recurir al uso obligatorio de métodos activos, es preciso que se prevea la formación de un grupo de maestros dedicados exclusivamente a la docencia, para que los mismos sirvan de apoyo a tal reforma pedagógica y que no sea soslayado el requisito de renumerar a los profesores, en general, de tal manera que estén en condiciones de adaptarse a las exigencias que planteen los tipos de enseñanza activa que se les asignen.

La forma obligatoria de aplicar el sistema activo tiene que concretarse en una completa previsión de éste y de sus bases y consecuencias, ya que resultaría inconveniente el simple planteamiento normativo del mismo aunado a su contradicción formal, en la medida en que ello sería un buen medio de producir su ineficacia.

16) El dogmatismo autoritario del método catedrático se opone a la participación activa del alumno y a la evolutividad del saber; por ello, como parte de la obra educacional, no constituye sino un extraño modelo de contradicción del progreso humano que debe ser desterrado definitivamente de la enseñanza del Derecho.

17) Dado que el discurso oral es insuficiente para adaptar la enseñanza al educando, es más conveniente combinarlo con la puesta en práctica del principio

de actividad, que usarlo en forma exclusiva, aunque se concedieran a aquél oportunidades de intervenir.

18) En la enseñanza del Derecho no conviene el exclusivo recurso al libro de texto o a los apuntes, con fines memoristas, en la medida en que ello conduce a limitar el aprendizaje de la crítica y a que el estudiante se habitúe a aceptar, en forma inescrupulosa, datos obtenidos.

19) El discurso magistral tiene importancia desde el punto de vista del principio de actividad, en la medida en que el ejemplo y méritos de destacados conferencistas contribuyen a despertar inquietudes que, aparte de fomentar actividades inquisitivas que robustecen los conocimientos de quienes sólo se interesan por su futura profesión, animan a realizar sus predispoisiciones a aquellos que se sienten atraidos por el estudio.

20) Conviene que el maestro permita que el alumno aprenda, a través de su trabajo, a valerse de la deducción y a ser conciente de los límites de la misma; ya que, de lo contrario, todo se podría reducir a una estéril memorización del proceso deductivo desarrollado por el maestro o de las premisas y conclusiones por él presentadas.

21) El método de casos, en su sentido tópico-deductivo, es útil para el impulso sistemático al logro del ser jurista. Ello es innegable, en la medida en que éste tiene que dominar el método tópico y el deductivo como medios indispensables para la aplicación de principios generales a casos particulares. Lo que implica que en un país de Derecho esencialmente legislado y, ante la circunstancia de que el

examen de casos exige previos conocimientos de reglas investigativas e interpretati — vas y de contenidos de la normatividad, el método debe aplicarse, más bien para el - aprendizaje de la Tópica y de la deducción jurídica. El de la teoría y de significa - dos de las normas puede lograrse por otros métodos para los que la posesión de conoci- mientos no sea medio sino fin.

22) Es necesario que el maestro someta los casos a consideración de sus -- discípulos si éstos cuentan con las nociones indispensables para examinarlos y comen- tarlos en forma adecuada. Conviene el recurso a casos de complejidad moderada; es- cogerlos cuidadosamente en Repertorios de Jurisprudencia o fingirlos, sin llegar al ex- tremo de plantear situaciones de laboratorio inadecuadas a la exigencia de vincular- al educando con la realidad.

23) Ante la necesidad de adaptar los estudios al dinamismo jurisprudencial es conveniente la colaboración de un departamento de Jurisprudencia y la elabora -- ción de "cuadernos de casos" (más fáciles de adecuar a dicho dinamismo), hechos con base en las evoluciones recientes de la Jurisprudencia y con la ayuda de departamen- tos como el mencionado.

24) Un procedimiento concreto a través del cual podría operar este método consiste en que el maestro presente casos a sus alumnos, señalando un plazo prudencial para estudiarlos y resolverlos y promoviendo, vencido éste, la discusión en torno a -- los casos estudiados, lo que permitiría no sólo la actividad individual, sino también la colectiva. Sin embargo, si la realización de trabajos investigativos teóricos no per- mite este procedimiento de estudio y diálogo, dada la necesidad de disponer de tiem-

po para cumplir el programa, el método podría concretarse en exámenes sobre aplicación de la ley, basados, desde luego, en una previa enseñanza de métodos interpretativos e investigativos y de nociones doctrinales y jurisprudenciales, los que permitirían comprobar el aprendizaje de lo que se enseña.

25) El método de casos puede servir para familiarizar el educando con -- problemas prácticos; para coadyuvar a que aprenda a aplicar la teoría; para medir el aprendizaje del estudiante en materia teórica; para suscitar el que, mediante la aplicación de la teoría, se perfeccione y se obtengan provechosas trasnferencias de dicho aprendizaje; y para enseñar la aplicación de la ley. Por ello, este método es, sin -- duda, activo.

26) El método interrogativo es de gran utilidad en un sistema activo, en- cuanto que sirve para estimular, verificar y orientar al estudio sistemático.

27) No se puede negar que la investigación elemental o estudio metódico, diferente a la investigación que tiene por objeto descubrimientos empíricos o teóricos, sirve para que el estudiante comprenda materias de enseñanza y para que aprenda a estudiar en forma eficaz y es factible en el período de los estudios de licenciatura en Derecho.

28) Lo que diferencia al Seminario de otros órganos son las tareas de in - vestigar y de enseñar a investigar. Sin embargo, sería absurdo exigir aportaciones - de superior calidad en trabajos investigativos que realicen estudiantes de Licenciatura, error que se acentúa si se advierte que el objetivo principal de aquéllos es el de- comprender informaciones y asimilar métodos que se suponen en cualquier investiga - dor idóneo.

29) En la medida en que la solidaridad en el trabajo forma un sentido de-lo social y de las limitaciones individuales, necesario para formar al hombre, al in-vestigador y el profesional, conviene que aquélla caracterice al Seminario y que el -estímulo al trabajo de equipo sea una de las funciones de éste.

39) La formación de maestros debe comprender la enseñanza de la labor-investigativa que es necesario enseñar a los estudiantes para ayudarlos a que aprove-chen más y mejores frutos de su estudio. Como no se puede enseñar lo que se ignora, los profesores deben conocer métodos y técnicas que capacitan al alumno para inves-tigar seleccionando y utilizando, en forma sistemática, las fuentes de conocimiento-del Derecho.

31) Para no pasar por alto las diferencias individuales y evitar situacio --nes desfavorables desde el punto de vista didáctico, conviene que los trabajos de in -vestigación se asignen de acuerdo con los niveles de capacidad y de conocimientos -de los educandos.

32) Por lo que se refiere a la labor de Seminario es conveniente no exigir que se reflexione sobre asuntos que pudieran llevar al desvío, a la confusión, al gas-to ineficaz de energías; convienen, más bien, los tópicos que sin presentar grandes -complicaciones despierten inquietudes intelectuales, faciliten la adquisición y ejer-cicio de métodos y actitudes de estudio, ofrezcan datos de provecho para el aprendi-zaje de contenidos didácticos y que estén de acuerdo con la evolución reciente de -las investigaciones jurídicas.

33) La búsqueda de temas de investigación y de materiales de consulta -

deberá ser sometida, en la medida de las posibilidades materiales y técnicas de las instituciones de enseñanza del Derecho, a una planificación. Deberá determinarse el grado de dificultad individual y el tiempo destinado por cada tipo intelectual-cultural de estudiante a la solución de los problemas investigativos. Para tal efecto será necesario determinar, en la forma más adecuada posible, la capacidad intelectual y nivel de conocimientos de los alumnos y llevar controles y registros de las circunstancias de tiempo utilizado y de dificultades afrontadas por ellos en sus respectivos trabajos. Así, se podrían obviar retrasos y dificultades derivables del hecho de asignar temas que requieran para su estudio útil por un determinado tipo intelectual-cultural, más tiempo que el previsto, o de atribuir tópicos que no se ajustaran a la capacidad y nivel cultural del alumno.

34) Para que no se limite la labor directiva del maestro, indispensable para el funcionamiento del Seminario, es preciso que el estudiante rinda cuenta en forma periódica del estado y marcha de sus investigaciones; que constante y metódicamente se pidan aclaraciones al profesor y que éste responda las preguntas respectivas.

35) El establecimiento de cursos obligatorios de introducción a la investigación jurídica y del Pre-Seminario, en los primeros semestres de la carrera, es requisito ineludible para que el Seminario funcione con eficacia y para que se obtengan con la mayor prontitud, los beneficios del trabajo reflexivo.

36) Otra de las condiciones indispensables para la eficacia del Seminario como unidad al servicio de la enseñanza, es el acopio y disponibilidad, para las di-

versas asignaturas de material de consulta y la existencia de personal técnico que -- realice funciones administrativas relacionadas con dicho material y sicopedagógicas, en cuanto que dejar estas tareas a cargo del maestro, sería entorpecer el cumplimiento de su cometido en tanto que Director del Seminario.

37) Para que el trabajo de Seminario sea eficaz, también es preciso que se disponga de recursos necesarios para la investigación como: bibliotecas, hemerotecas, ejemplares repetidos de obras, repertorios y revistas de frecuente consulta, aparatos-reproductores de documentos, etc.

38) Es preciso insistir, además, en la necesidad de que los programas se - reduzcan a lo fundamental, a lo decisivo para la formación del jurista y para el ejercicio de profesiones que puede desempeñar el Licenciado en Derecho y aprendible y que, por consiguiente, se eliminen los sistemas arcaicos de evaluación basados en el memorismo, de suerte que la memorización de materias, necesaria para presentarse a exámenes mnemotécnicos, no impida u obstruya las tareas investigativas.

A propósito de esto, lo criticable son los exámenes basados en el sistema - tradicional de que el estudiante recite lo que se le comunica. Por ello, para contar con medios de evaluación destinados a promover a los educandos, podrían mantener - se, junto a los trabajos de investigación y de aplicación y a las prácticas habilitadoras, exámenes dirigidos, no a determinar la capacidad memorística, sino el aprendi - zaje de lo básico.

39) La discusión es valiosa a la luz del principio de actividad, ya que es útil para la ejercitación de facultades que requiere la actividad del alumno y para -

determinar características de los estudiantes de importancia pedagógica; y contribuye a ejercicios que no sólo permiten adquirir buenos hábitos como la objetividad y la seriedad intelectual, sino que, además, facilitan intercambios de datos favorables al -- aprendizaje del educando.

40) El sistema lineal de enseñanza programada, es el método consistente - en una disposición previa de contenidos didácticos, de situaciones de estímulo y de - sugestiones que deben presentarse al educando, conforme a determinados principios, - para asegurar el estudio eficaz y la comprobación de la marcha del mismo.

41) Se alude a experiencias según las cuales este sistema es favorable al - estudio reflexivo; pero también se indica que, al basarse únicamente en el análisis, - no favorece el espíritu de síntesis.

42) Por lo que se refiere al hecho de que el sistema lineal requiere la elaboración de la respuesta por el estudiante y no la elección de la misma de un juego de alternativas, se estima que el alumno no se acostumbra a discriminar sino que asimila- una vaga noción de lo correcto e incorrecto.

43) La programación intrínseca consiste en disponer interrogaciones de selección múltiple sobre la base de material común escrito, con el fin de determinar -- constantemente el progreso del aprendizaje para que, en caso de equivocaciones, se - pueda aplicar el correctivo en forma inmediata.

44) Se afirma que diversas experiencias han demostrado la superioridad, en cuanto a eficacia del aprendizaje, del sistema intrínseco, por el cual se dan explicaciones de porqué una respuesta es errónea, sobre el lineal en que sólo se dice al suje-

to que su contestación no es correcta.

45) Tanto de la programación lineal como de la intrínseca, se dice que -- llevarlas a cabo resulta muy costoso en comparación con lo que se tiene que gastar -- para la puesta en práctica de otros métodos.

46) Se asegura que ambos sistemas de enseñanza programada ofrecen ventajas claras sobre la clase oraly con respecto al libro de texto y al libro en general.

47) Los sistemas lineal e intrínseco, en virtud de que se basan en una planificación de la actividad docente y que tienden a impulsar al estudiante a que recuerde la información que se le ofrece y a que no incurra en equivaciones, abren camino al planeamiento de una enseñanza informativa fundamental y a la tarea de depurar el aprendizaje correspondiente de deficiencias y de lagunas.

48) Ambas formas de enseñanza programada permiten a cada educando trabajar dentro de sus posibilidades y, en virtud de la claridad, la progresión lógica y la constante verificación del aprendizaje con arreglo a los cuales deben ser elaborados,- contribuyen a que aquéllos fijen mejor las diversas informaciones que se les exponen.

49) Tanto a la programación lineal como a la intrínseca se les atribuye el defecto de que no son favorables al desarrollo del espíritu crítico, de la iniciativa -- cradora, ni de la investigación personal, en cuanto que de recurrirse a ellas, el es — fuerzo del estudiante se reduce a la lectura reflexiva de los contenidos que se le pre-- sentan, a la contestación de las preguntas formuladas en los materiales programados y la revisión de lo leído, en caso de errores, con el inconveniente de que tal actividad supone la corrección de las materias expuestas.

50) Una medida acertada sería hacer uso de dichos programas si se cuenta con medios económicos necesarios para ello, en las áreas en que sus características beneficien y sus defectos no perjudiquen, como medios de enseñanza informativa y, a la vez, aplicar métodos como la investigación planificada con fines docentes, el estudio y solución de casos y la discusión, para promover el aprendizaje de formas de pensamiento, el desarrollo de actitudes críticas y constructivas, y también para contribuir a la comprensión, aplicación y, por ende, fijación de contenidos didácticos. Lo que podría rendir buenos frutos, en cuanto que la adquisición de métodos y de actitudes necesarios para estudiar y la propia comprensión de informaciones, y de usos tienen que ser complementados con el recuerdo, ya que éste sirve para aplicar lo comprendido, para darle destinos útiles, sin los que perdería importancia el aspecto informativo de la enseñanza.

51) Los medios destinados a provocar percepciones de los sentidos facilitan la actividad reflexiva, en cuanto que su repercusión sobre los órganos de aquéllos auxilia el estudio, eliminando esfuerzos que tendrían que hacerse si se excluyen las experiencias a cuya realización contribuyen dichos medios.

52) Conviene complementar la actividad reflexiva con los medios destinados a promover percepciones sensoriales, sin que ello derive a un nocivo remplazo de aquéllos por una dependencia con relación a éstos.

53) Debe procurarse que en el uso de dichos medios predominen los objetivos pedagógicos y no los artísticos, técnicos, o los de simple distracción, pues de lo contrario, su utilidad para la enseñanza se vería reducida.

INDICE DE AUTORES CITADOS

(Los números se refieren a las páginas)

D

E

F

G

P

R

S

T

V

INDICE DE MATERIAS

(Los números se refieren a las páginas)

A

B

C

D

E

M

O

P

V

Verbalismo: 67 68.

BIBLIOGRAFIA

A) Libros Citados :

1. BALLESTEROS, Antonio y otros. Métodos de la nueva educación. Tercera edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1973.

2. BOCHENSKI, I.M. Los métodos actuales del pensamiento. Traducción del alemán de Raimundo Drudis Baldrich, Sexta edición en español. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1969.

3. CALAMANDREI, Piero. Demasiados Abogados. Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, Argentina, 1960.

4. CARLOS, Eduardo B. Clínica jurídica y enseñanza práctica. Segunda edición, Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, Argentina, 1959.

5. CASTAN TOBEÑAS, José. Los sistemas jurídicos contemporáneos del mundo occidental. Segunda edición revisada y aumentada, Editorial Reus, Madrid, 1957.

6. CASTAN TOBEÑAS, José. Teoría de la aplicación e investigación del Derecho. Metodología y Técnica operatoria en Derecho Privado Positivo. Instituto Editorial Reus, Madrid, 1947.

7. CLAPAREDE, E. La escuela y la psicología. Traducción del francés por : Ma. La. Navarro y J. Comas. Quinta edición en español, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1965.

8. DECOTE, Georges. La enseñanza programada. Traducción del francés por: Pilar Grimaldo Tormos. Editorial Teide, S.A., Barcelona, 1966.

9. DECROLY y BOON. Iniciación general al Método Decroly. Traducción de Ma. La. de Luzuriaga. Octava edición, Editorial Losada, S.A. Buenos Aires, Argentina, 1965.

10. DE PINA, Rafael. Pedagogía Universitaria. Ediciones Botas, México, 1960.

11. DEWEY, John. Democracia y educación. Traducción del inglés por: Lorenzo Luzuriaga. Sexta edición. Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1967.

12. DEWEY, John. El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga, Sexta edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1967.

13. ECHEVARRIA, Bolívar y CASTRO, Carlos (comp.). Sartre, los intelectuales y la política. Compilación de entrevistas a Sartre. Traducción de Bolívar Echevarría y Carlos Castro. Tercera edición en español. Siglo XXI, editores, S.A., México, 1972.

14. ESCOBAR, Edmundo. ABC de la enseñanza programada. Colección Futuro, México, 1970.

15. ESCOBAR, Edmundo. Nuevas aportaciones a la Pedagogía del Derecho. Edición del autor, México, 1969.

16. FAIRCHILD, H.P. y otros. Diccionario de Sociología. Traducción del inglés por: T. Muñoz, J. Medina Echavarría y J. Calvo. Cuarta reimpresión de la primera edición en español; Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

17. FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Cuarta edición, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1958.

18. FRONDIZI, Risieri. La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina. Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1971.

19. GARCIA MAYNEZ, Eduardo. Etica. Décimonovena edición. Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1971.

20. GARRET, Henry E. Las grandes realizaciones en la psicología experimental. Traducción del inglés por F. González Aramburu. Tercera reimpresión de la primera edición en español. Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1969.

21. GOGUELIN, Pierre. Formación continua de adultos. Traducción del francés por: Carlos Puerto. Narcea, S.A., de ediciones, Madrid, 1973.

22. HAMMONDS, Carsie y LAMAR, Carl F. La Enseñanza. Traducción del inglés por: Angel Saez Saiz, Editorial Trillas, México, 1972.

23. HILGARD, Ernest R. Introducción a la Psicología. Versión española de Luis Echavarría Rivera. Ediciones Morata, Madrid, España, Tomo I, 1966.

24. KILPATRICK, William H. La Función social, cultural y docente de la escuela. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Octava edición. Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1968.

25. KILPATRICK, William H. y otros. El Nuevo programa escolar. Traducción del inglés por: Lorenzo Luzuriaga. Sexta edición, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1967.

26. LARROYO, Francisco. Historia general de la Pedagogía. Décima primera edición, Editorial Porrúa, S.A., México, 1969.

27. LARROYO, Francisco. Pedagogía de la Enseñanza Superior. Segunda edición reformada. Editorial Porrúa, S.A., México, 1964.

28. LARROYO, Francisco. Psicología integrativa. Colaboración de Edmundo Escobar. Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1964.

29. LOIS ESTEVEZ, José. La investigación científica y su propedéutica en el Derecho. El acorralamiento sistemático de errores jurídicos. Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1972.

30. LUMSDAINE, SKINNER, CROWDER y otros. Instrucción programada y máquinas de enseñar. Selección de artículos de A. Villa verde. Traducción de Enrique Macaya. Editorial Humanitas, Buenos Aires, Argentina, 1965.

31. LUZURIAGA, Lorenzo. La Pedagogía Contemporánea. Octava edición Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1966.

32. MEANS, R.K. Metodología y Educación. Traducción del inglés por: Eduardo J. Prieto. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1969.

33. MONDOLFO, Rodolfo. Universidad, pasado y presente. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 1966.

34. NERICI, Imideo Giuseppe. Hacia una Didáctica General Dinámica. Traducción de J. Ricardo Nervi. Segunda edición, Editorial Kapelusz, S.A., Buenos Aires, Argentina, 1973.

35. ORTEGA Y GASSET, José. Misión de la Universidad. Quinta Edición. Editorial Revista de Occidente. Madrid, 1968.

36. PLANCHARD, Emile. La Pedagogía Contemporánea. Traducción de - V. García Hoz, Quinta edición. Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1969.

37. PLATON. Diálogos. Décima segunda edición corregida y aumentada. - Editorial Porrúa, S.A., México, D.F., 1969.

38. PIAGET, Jean. Psicología y Pedagogía. Traducción del francés por: = F.J. Fernández Buey. Ediciones Ariel, Barcelona, 1969.

39. PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Traducción del francés - por Jordi Marfa. Barral editores, Barcelona, 1971.

40. RICORD, Humberto E. Universidad y enseñanza del Derecho. Edición - del autor, México, 1971.

41. SKINNER, B.F. Tecnología de la enseñanza. Segunda edición española. Traducción de J.M. García de la Mora. Editorial Labor, S.A., Barcelona, 1973.

42. TUNC, Suzanne y André. El Derecho de los Estados Unidos de América. Instituciones judiciales, fuentes y técnicas. Traducción de Javier Elola. Instituto de Derecho Comparado, UNAM, México, D.F., - 1957.

43. VERDESOTO SALGADO, Luis. Investigación científica en el área jurídica. Editorial Universitaria, Quito, Ecuador, 1967.

44. VIEHWEG, Theodor. Tópica y Jurisprudencia. Versión del alemán de L. Diez Picazo Ponce de León, Taurus, ediciones, S.A., Madrid, España, 1964.

45. VILLALPANDO, José Manuel. Didáctica. Editorial Porrúa, S.A., — México, 1970.

46. Diccionario de la Lengua. Décima novena edición. Real Academia Española, Madrid, 1970.

B) Artículos de Revista y otros Documentos Citados :

1. ANGULO, Jorge M. "El Seminario de Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, julio-septiembre, 1962, Tomo XII, No. 47.

2. BASCUÑAN VALDES, Aníbal. "Los Seminarios de Derecho". Foro de México. México, D.F., 1o. de enero, 1959, No. 70.

3. BIELSA, Rafael. "Los cursos de Seminario". Foro de México. México, D.F., 1o. de enero, 1959, No. 70.

4. CASTILLO LARRAÑAGA, José. "La enseñanza del Derecho Procesal". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.F., abril-junio, 1958, Tomo VIII, No. 30.

5. CEA EGAÑA, José Luis. "Aplicación del método empírico a la investigación jurídica, Elaboración de un proyecto específico". Boletín del Instituto de Docencia e Investigación jurídicas. Santiago, Chile, septiembre, 1971, Año 2, No. 8.

6. COUTURE, Eduardo. "La enseñanza universitaria". Foro de México. México, D.F., 1o. de enero, 1960, No. 82.

7. FLORES GARCIA, Fernando. "Docencia en las Facultades de Derecho". Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XXIV. Nos. 93 y 94, México, enero-junio, 1974.

8. FLORES GARCIA, Fernando. "Enseñanza del Derecho Procesal" Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.F., enero-junio, 1970, Tomo XX, Nos. 77-78.

9. FIX-ZAMUDIO, Héctor. "Docencia en las Facultades de Derecho". -- Ponencia oficial de la V Conferencia de Facultades y escuelas de Derecho de América Latina. Celebrada en Córdoba, Argentina, agosto, -- 1973, Edición UDUAL, México, 1973.

10. GELSI BIDART, Adolfo. "Algunas proposiciones sobre ética y ejercicio profesional". Revista de la Facultad de Derecho de México. México, D.F., enero-junio, 1971. Tomo XXI, Nos. 81-82.

11. PASARA, Luis. "Una experiencia de cambios en la metodología de la enseñanza". Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas. Santiago, Chile, septiembre, 1971, Año 2, No. 8.

12. SANCHEZ FONTANS, José. "El método activo en la enseñanza del Derecho". Anuario de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Panamá. Panamá, Panamá, 1965.

13. VELASCO, Gustavo. "La preparación del abogado". Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia. México, D.F., julio-diciembre, - 1948, Tomo X, Nos. 39 y 40.

14. Memoria de la II Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho (Ciencias Jurídicas y Sociales) Celebrada en Lima, Perú del 8 al - 15 de abril, 1961. Revista de Derecho y Ciencias Políticas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de San Marcos, Lima, Perú, (s.f.)

15. Memoria de la II Convención de Facultades de Derecho del Perú. Celebrada en Trujillo, Perú, del 19 al 25 de enero, 1964, Editorial Bolivariana, Trujillo, Perú, 1964.

INDICE ANALITICO