

TEORIA Y PRACTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Por el Dr. Rafael DE PINA, Profesor de la Facultad de Derecho.

El problema del método (o de los métodos) a seguir en la enseñanza del Derecho tiene un interés indiscutible. Calamandrei, en el libro *L'Università di domani*, en colaboración con Giorgio Pasquali (1923, p. 256), escribió que el problema didáctico fundamental de los estudios jurídicos es el referente a los métodos de enseñanza.

El estudio de los métodos que deben ser adoptados para que la actividad docente llegue a los resultados apetecidos, constituye, sin duda, una preocupación de primer plano entre el profesorado.

Ahora bien, lo que se ha de resolver, en primer término, cuando se trate de la formación de los juristas, es el sentido y orientación que debe darse a la enseñanza encaminada a este fin.

Esta enseñanza, ¿debe ser teórica o práctica? La enseñanza del Derecho, como la de cualquier otra disciplina, si se quiere que sea eficaz y útil, no puede ser más que teórico-práctica. Es indudable, sin embargo, que aun admitido esto, ni todas las Facultades de Derecho, ni todos los maestros de una determinada Facultad, proceden con igual criterio en la apreciación de los conceptos de teoría y de práctica y que, consiguientemente, cabe una enseñanza con predominio de la teoría o bien una enseñanza con predominio de la práctica. Mantener el equilibrio entre la teoría y la práctica es, desde luego, un problema extremadamente delicado y difícil, aunque lograrlo deba constituir la meta de una organización verdaderamente científica de la enseñanza.

En Roma, la enseñanza del Derecho, que estaba reservada a los juristas, tenía carácter teórico-práctico. Esta enseñanza “se verificaba por la

participación que tomaban en las respuestas los jóvenes que querían dedicarse a la profesión”, los cuales, “admitidos como *auditores*, participaron después, más activamente, en la enseñanza, disputando con el maestro sobre el caso, examinándolo a la luz de los precedentes, de las reglas jurídicas y de la literatura”, y particularmente “cuando la complejidad del Derecho introdujo el uso de dar a la parte un dictamen escrito, la disputación oral entre el maestro y los discípulos tuvo preferente carácter didáctico”. Pero “la educación de los jóvenes juristas comprendía también una parte teórica, dedicada al estudio de las leyes, para cuyo conocimiento la escuela daba ya el fundamento, porque en ella las XII Tablas eran aprendidas de memoria; pero el primer ejemplo de obra dedicada a enseñar a los jóvenes los fundamentos de la jurisprudencia, es la del viejo Catón a su hijo: *Precepta ad Marcum filium*. Esta enseñanza teórica elemental, llamada *instituere*, alcanzó gran importancia, gracias a L. Lucilis Balbus, que cuidó que la recibieran los jóvenes antes de que se dedicaran a la práctica, y fué después ejercitada por los grandes juristas clásicos” (Beceña, *Magistratura y Justicia*, pp. 101-102).

Este importante problema ha preocupado hondamente, en todos los tiempos, a quienes han tenido como función profesional la de la docencia y a quienes han tenido la tarea de organizarla. La preocupación por este problema se ha manifestado hasta en la titulación de las obras de Derecho. Ejemplos de ella son: el *Traité théorique et pratique de Droit civil*, de Baudry-Lacantinerie; el *Commentaire théorique et pratique du Code civil*, de Huc; el *Corso teórico-prático di Diritto civile*, de Ricci; el *Traité théorique et pratique de procédure civile*, de Garsonnet-César Bru; el *Traité théorique et pratique d'instruction criminelle et de procédure pénale*, de Garraud; el *Tratado teórico-práctico de Derecho procesal civil y comercial* de Alsina; la *Teoría y técnica del proceso civil*, de Podetti, etc., etcétera. Los ejemplos podrían multiplicarse, si fuera necesario, que no lo es.

Las opiniones pueden manifestarse divididas en cuanto al sentido que se haya de dar a la teoría y a la práctica en la enseñanza del Derecho y, en general, en la de cualquier disciplina científica, pero lo verdaderamente interesante es que sólo excepcionalmente se pretende que la teoría o la práctica, la una sin la otra, puedan ser suficientes para la formación de los juristas.

En realidad, las personas encargadas de organizar la enseñanza del Derecho y los maestros dedicados a impartirla no han desatendido en ningún tiempo el estudio de los métodos más convenientes para hacerla

completa y eficaz. En la actualidad, la conclusión de que esta enseñanza no puede ni debe ser puramente teórica, ni puramente práctica, sino teórico-práctica, tiene a su favor las opiniones más autorizadas, sin que se olvide, naturalmente, que la teoría es el fundamento de la práctica.

El científico del Derecho que conoce la ley, pero no conoce, por ejemplo, el contrato, o no ha tenido ante sus ojos numerosos ejemplares de contratos de todas las cualidades posibles —ha escrito Carnelutti, en su *Metodología del Derecho* (trad. de Ossorio Gallardo, p. 40)— es como un zoólogo que nunca ha visto los animales que debe estudiar. Y Ramón y Cajal en sus *Charlas de Café*, encareció la necesidad de “aprender las cosas simultáneamente con los libros”, “porque realidades y libros se fecundan mutuamente”, y afirmó que “quien se entrega exclusivamente a la especulación recuerda al cazador que, fiado en su dominio teórico de la escopeta en vez de cobrar un ciervo, mata al perro”.

Pero lo primero que hay que dilucidar cuando se trate de este tema es qué se entiende por teoría y qué por práctica en la enseñanza del Derecho. Interesa también dilucidar la distinción que quepa establecer —si es posible— entre la técnica y la práctica.

Teoría y técnica doctrinal —en el concepto de Stammler (*Filosofía del Derecho*, trad. esp. p. 371)— son cosas perfectamente distintas. Tampoco se debe confundir, a su juicio, la práctica, que es el modo de tratar los casos concretos, con la técnica, que se refiere a la formación de las normas jurídicas y al Derecho taxativamente formado. La técnica facilita el estudio de las normas concretas de que tiene que valerse el práctico para encontrar la solución a los diferentes casos litigiosos. Lo que la carectiza es, pues, el que aun ofreciendo reglas de relativa generalidad, se reducen siempre a un contenido concreto en cuanto tal.

La separación entre la teoría y la práctica es sólo posible, a mi juicio, en materia de Derecho, cuando se confunde ésta con las manifestaciones de los usos de la curia, hijos de la rutina. Práctica, en realidad, es la actividad encaminada a la aplicación del Derecho, en sus varias manifestaciones. La técnica puede ser concebida como la práctica ilustrada, frente a la práctica “de los puros prácticos”.

Don Vicente Gibert, escribano de número de Barcelona, en su *Teoría del Arte de Notaría*, traducida del latín por don Eugenio de Tapia (2ª edición, Barcelona, 1844, pp. 7-8 escribió que “la teoría se reduce a ilustrar el entendimiento con el conocimiento de la verdad” y que “el que está impuesto en ella conoce bien los preceptos y reglas del arte o ciencia que profesa”. En cuanto a la práctica, la define como “el acto o

ejercicio correspondiente al designo de la teoría, pues, en realidad, no es otro su oficio que poner por obra aquello que el entendimiento concibe por medio del examen especulativo”.

Interesa destacar, en la distinción certera del notario Gibert, una afirmación que está entre líneas, es decir, la de que quien sabe la teoría, sabe la práctica, lema que yo he pregonado siempre y que me parece indiscutible; aunque los puros prácticos opinen lo contrario.

La práctica, pues, no es más, si la referimos al Derecho, que la actividad encaminada a su aplicación en cualquiera de las formas conocidas y posibles. La teoría es concebida, generalmente, como el conocimiento especulativo, desinteresado, de cualquier forma de aplicación.

Cuando se hace referencia a la práctica del Derecho se piensa, corrientemente, en la práctica forense, pero, en realidad, ésta no es más que una de las formas, ni siquiera la más frecuente, de aplicación de las normas jurídicas (la judicial), que no es lícito confundir con los usos introducidos, principalmente, por la baja curia en la tramitación de los juicios.

La enseñanza práctica del Derecho tiene, más exactamente, no debe tener como única finalidad, la de la práctica forense, pues la práctica del Derecho no se agota con ella, como se comprenderá fácilmente si recordamos, por ejemplo, la práctica notarial, es decir, la aplicación notarial del Derecho, que tiene un radio de acción acaso más amplío que la judicial.

Se ha planteado también en orden al tema de que tratamos la cuestión de si la enseñanza de la teoría ha de ser anterior a la práctica o si ésta, por el contrario, debe precederla.

Acerca de la primacía de la teoría sobre la práctica y viceversa —escribió el sabio histólogo español Ramón y Cajal (en sus *Charlas de Café*, pág. 156 de la 4ª. edición)—, se han vertido mares de tinta. No hace falta estar dotado de cualidades proféticas para poder afirmar, sin temor a equivocaciones, que la tinta seguirá vertiéndose sobre este tema, hasta Dios sabe cuándo.

La enseñanza de la práctica sin la previa enseñanza de la teoría es, realmente, imposible, a menos que la enseñanza de la práctica no sea verdaderamente sino enseñanza teórica.

Para redactar una sentencia, o para extender la minuta de un testamento o los estatutos de una sociedad mercantil, hay que conocer previamente qué es una sentencia, un testamento, o una sociedad mercantil.

La técnica, según el pensamiento de Stammler, necesita descansar fundadamente en ciertos conceptos técnicos. Es verdad —afirma— que la

palabra teoría ha perdido su verdadera significación conceptual en el transcurso del tiempo, haciéndose casi ininteligible, pero en su pura y clara acepción se debe entender por teoría una doctrina de alcance incondicional absoluto, en tanto que la técnica es una simple base provisional a la que sólo una teoría, en el sentido indicado, puede dar definitiva confirmación. En cuanto se haga y se piense en materia de Derecho habrá que partir siempre de la teoría, inexorablemente, aplicándola aunque no se quiera.

La posibilidad de una técnica, o de una práctica sin fundamento teórico alguno, es de todo punto inconcebible. Quienes la admiten no tienen la menor idea de lo que es la teoría, ni de lo que es la técnica o la práctica.

Un distinguido maestro argentino ha dicho a este propósito que jamás se puede olvidar que es menester conocer para hacer, y que los conocimientos teóricos son previos para que podamos hablar de aplicación práctica de los mismos, si se quiere que ésta constituya realmente un arte, es decir, informado y nutrido por principios científicos y no guiado por las solas luces del sentido común. (Eduardo B. Carlos, *Clínica jurídica y enseñanza práctica*, p. 37. Santa Fe, 1939).

Para mí, teoría y práctica deben ser consideradas en la enseñanza del Derecho como de idéntico interés y, por consiguiente, tomadas igualmente en cuenta por quien pretenda realizar una labor docente seria, eficaz y útil para el alumno.

Por medio de una enseñanza puramente teórica no se llegará jamás a formar un jurista; la enseñanza de la práctica, sin el conocimiento previo de la teoría debe considerarse como imposible. Por otra parte, se puede sostener que una enseñanza exclusivamente teórica o exclusivamente práctica del Derecho no ha existido nunca.

Cuando se califica de teórica o de práctica determinada actividad educativa, lo que se hace es afirmar su carácter predominantemente teórico o predominantemente práctico.

¿Cuáles son, pues, los métodos más adecuados para alcanzar el resultado de una enseñanza científica que sea, a la vez, teórica y práctica?

El profesor Eduardo B. Carlos, al tratar en su ensayo *Clínica jurídica y enseñanza práctica* (pp. 21 y ss.) de las "formas o medios" en virtud de los cuales las Facultades de Derecho cumplen la función de enseñarlo, escribe que la transmisión de los conocimientos, la labor docente de estos organismos, ha de realizarse, cualesquiera que sean la

naturaleza de sus estudios o las técnicas profesionales que enseñen, por medio de la *Cátedra*, el *Seminario* y los *trabajos prácticos*.

*
* *

La lección de cátedra, que es el medio tradicional de transmitir el conocimiento, al menos en las Facultades de Derecho, consiste en la explicación oral de los temas o materias integrantes de un programa universitario, en el tiempo destinado para ello, que suele ser el de una hora, diaria o alterna.

En épocas pasadas, esta lección solía ser escrita, pues consistía en la lectura, por el profesor, de un texto previamente preparado.

La explicación de cátedra es designada por Calamandrei con el nombre de *método catedrático* (en *L'Università di domani*). La denominación expresa un desdén, a mi juicio injusto, por la lección oral (que debiera reservarse, en todo caso, para la mala lección de cátedra). Una lección de cátedra puede ser buena o mala. Como puede ser bueno o malo un discurso, o un libro.

Calamandrei tiene un pésimo concepto de la lección oral. Por ello ha escrito: "La explicación oral, tal como se suele hacer en nuestras *Facultades Jurídicas*, no interesa ni puede interesar a los estudiantes; cuando es una elevada exposición de principios teóricos hecha en forma rigurosamente científica, 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; cuando es un modesto resumen elemental, para uso de la mayoría que carece de pulmones para las alturas, los jóvenes mejores salen de allí descontentos y desilusionados. La explicación oral en la que el profesor habla para todos y para nadie, en una forma para algunos 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. Pero aunque la explicación desde la cátedra no tuviese el defecto irremediable de descontentar a una o a otra parte de la masa estudiantil, merecería ser desterrada de la escuela por *la absoluta pasividad intelectual a que condena a los estudiantes*, obligados a aceptar, sin posibilidad de crítica ni de refutación los resultados del pensamiento ajeno. Así, la lección, en vez de una saludable gimnasia del espíritu, se ha convertido en una cómoda escuela de holgazanería, y los alumnos, incluso los más estu-

diosos, después de haber intentado en vano, las primeras veces, reaccionar contra la tiranía de unos métodos que enseñan a pensar con la cabeza de los demás, se dejan poco a poco vencer por la seducción de un sistema tan poco fatigoso para ellos, y si, no obstante, continúan frecuentando materialmente las clases, permanecen espiritualmente ausentes de ellas, sumidos, mientras el profesor habla, en una especie de placidísimo sopor mental, que a menudo, en las tardes calurosas, se convierte en dulce sueño físico." (Calamandrei, Piero: *Demasiados Abogados*, traducción de J. R. Xirau; Madrid, 1926, pp. 159 y 160).

La realidad de la vida docente, en cualquier país, puede mostrar la existencia de lecciones como las que inspiraron, sin duda, las palabras de Calamandrei, pero es indudable que ellas no representan otra cosa que lamentables lecciones de cátedra, que no constituyen argumentos contra las lecciones de cátedra de quienes sepan y quieran darlas dignas de la enseñanza universitaria.

Pero, en primer término, la lección oral ¿coloca, ineludible y fatalmente, al alumno en ese estado de pasividad (absoluta, según unos: casi total, según otros, y, según algunos, pasividad sin calificación especial), de que se habla con referencia a este modo de transmitir los conocimientos?

A mi juicio, no. La lección oral, cuando el que la dé es un verdadero maestro, si se encuentra frente a verdaderos discípulos, es uno de los medios más eficaces de transmisión del conocimiento.

Buena prueba de sus excelencias es que, en realidad, nadie pide su supresión, sino, simplemente, que se acabe con su exclusividad, lo que ya se ha hecho en las Facultades que responden en su organización a sistemas verdaderamente racionales, fundados en principios pedagógicos y no en criterios puramente empíricos.

La lección de cátedra es, por otra parte, el único método posible de la enseñanza teórica.

Se ha abusado, sin duda, de ella, y sobre todo, se ha incurrido en el error de utilizarla como medio exclusivo de la docencia jurídica, pero es innegable que tiene un valor decisivo si se emplea inteligentemente y para lo que realmente sirve.

Cuando se trate de la lección oral hay que tener en cuenta que no es, mejor, que no debe ser, una conferencia, ni un monólogo, ni, menos, un discurso, aunque la conferencia sea buena, el monólogo perfecto y el discurso digno de Demóstenes.

Una lección oral debe caracterizarse por su sencillez y por su claridad. La exposición del tema ha de ajustarse al nivel cultural del auditorio,

que el profesor no puede desconocer, o, mejor dicho, que no debe desconocer.

Que la lección oral es insuficiente como método exclusivo de la enseñanza del Derecho es evidente. Pero también lo es que se trata de un factor imprescindible. La exclusividad de la lección oral es insuficiente, como lo sería la exclusividad de los trabajos de Seminario.

Cualquier método o medio de enseñanza requiere para ser eficaz la colaboración del alumno. En la lección oral esta colaboración se manifiesta en la atención. El alumno que no entra a la cátedra en esta disposición de espíritu —que no tiene, realmente, el apetito de aprender—, no es, en verdad, un alumno, no es un aprendiz de jurista. Frente a un caso como éste no cabe hablar de que el método o medio de enseñanza es malo, sino de que el supuesto alumno no tiene más que la apariencia de tal.

Sin el deseo de estudiar y la voluntad más o menos tenaz y decidida del alumno, por subalternos que sean sus motivos, ¿cómo aprender siquiera una lección?, escribió a este propósito Don Francisco Giner de los Ríos (*Pedagogía Universitaria*, p. 32).

En la enseñanza postprimaria, principalmente, hay que contar siempre con la voluntad de aprender del alumno, sin la cual, por exquisitas que sean las cualidades del maestro, el fracaso será seguro.

No desconozco, por mi parte, que enseñar al que no sabe es una obra de caridad y que, desde el punto de vista profesional, es una obligación, pero ¿se puede dudar de que enseñar al que no quiere aprender es una tarea tan desagradable como ineficaz?

La bondad o deficiencia de un método pedagógico sólo puede ser contrastado sobre la realidad de un alumnado que verdaderamente merezca este nombre, es decir, frente a un alumnado que esté dispuesto a aprender. Para saber si un método es bueno o malo hay que ponerlo en práctica con alumnos que realmente sean alumnos y no con quienes no tengan de tales otra cosa que la apariencia.

Frente a la lección oral se ha propuesto el método socrático, que utiliza el diálogo entre el maestro y el alumno para la transmisión del conocimiento. Por mi parte no tengo nada que oponer a este método, como no sea su difícil manejo. El diálogo, no es, en modo alguno, incompatible con la exposición oral. Puede simultanearse con ella. En la práctica sucede así, cuando la lección es atendida por alumnos que se sienten interesados por la explicación y solicitan aclaraciones al maestro.

El diálogo es, sin duda, difícil en clases muy numerosas, en las que el maestro no puede dialogar con una minoría de alumnos sin exponerse

a que los demás, con la alegre inconsciencia de la juventud, quebranten la serenidad del aula, aun sin pretenderlo, al sentirse desplazados.

El diálogo sólo puede entablarse con los alumnos en clases de asistencia muy reducida; en las muy nutridas, es peligroso y poco o nada eficaz.

Quienes tengan alguna práctica, por escasa que sea, de la enseñanza, saben esto perfectamente.

*
* *

El Seminario es un servicio de la Facultad, como la Facultad es un servicio de la Universidad. En un sentido puramente semántico, seminario significa la clase (el local especialmente habilitado) en que se reúnen los maestros con los discípulos para realizar trabajos de investigación. En la realidad, este cometido del Seminario ha sido superado.

Sin embargo, en un interesante estudio de Francisco Oliver sobre *La enseñanza superior en Alemania* (2a. edición, Buenos Aires, 1918, pp. 83-84) se define el Seminario en este sentido, en la forma siguiente: "Un seminario es la reunión del profesor y algunos alumnos distinguidos con el objeto de hacer investigaciones propias sobre puntos concretos de la ciencia a que se dedican. Allí el profesor encamina prácticamente a sus alumnos en la investigación que cada uno de ellos hace personalmente, de modo que estudian el método de descubrir la verdad persiguiendo el estudio de un punto dado, es decir, buscando la verdad científica a su respecto."

Esta definición no es válida de una manera general para dar idea acabada de esta institución, porque el seminario no tiene idénticos caracteres en todas las Facultades, aunque entre todos ellos existan rasgos fundamentales, comunes. Es desde luego exacta con referencia a los seminarios alemanes.

Esta institución pedagógica ha tenido un extraordinario desarrollo en los últimos tiempos y se considera imprescindible en la enseñanza universitaria.

Prácticamente no cumple sólo los fines de capacitar a los alumnos en los métodos de la investigación científica, sino que su actividad se extiende también a la enseñanza de la técnica de la aplicación, interpretación e integración del Derecho.

El Seminario es considerado como el complemento necesario de la Cátedra. Encareciendo el valor pedagógico de esta institución se ha dicho,

y se repite frecuentemente, con certero juicio, que el Seminario es, en las Facultades de Derecho (y en las de Filosofía e Historia) la equivalencia de la Clínica o del Laboratorio en las Facultades de Medicina y Ciencias Químicas, por ejemplo.

La creación de los Seminarios en nuestra Facultad es de fecha relativamente reciente, pero en el tiempo que llevan funcionando han realizado una labor meritisima. Bajo su dirección, especialmente, se han elaborado tesis de valor científico indudable. En ellos, además, se ha empezado a formar un núcleo de jóvenes que en un porvenir próximo está llamado a tomar parte activa en la labor docente de la Facultad.

La reglamentación de los Seminarios de nuestra Facultad les señala una esfera de acción bastante amplia.

El Reglamento de Seminarios de la Facultad de Derecho de México señala como obligación de estos organismos (art. 3) las siguientes:

I. Dirigir, revisar y autorizar para presentar al jurado, las tesis de examen profesional de los alumnos inscritos para ese objeto;

II. Colaborar en los trabajos de la Revista de la Facultad en la forma que dispone el artículo 18 del citado Reglamento, aportando para cada número:

- a) Un artículo de doctrina, relativo a su especialidad;
- b) Una reseña bibliográfica de los últimos libros publicados sobre la materia objeto de la actividad del Seminario;
- c) Un comentario de las ejecutorias importantes de la Suprema Corte de Justicia.

III. Formar una Biblioteca especializada y ficheros de información bibliográfica, legislativa y de jurisprudencia;

IV. Organizar reuniones para ponencias y discusiones sobre temas de su especialidad, y

V. Resolver las consultas que les hagan las autoridades universitarias, también sobre temas de su respectiva especialidad.

Los Seminarios podrán desarrollar las siguientes actividades:

I. Trabajos colectivos escritos en que se correlacionen las colaboraciones de los diversos participantes, profesores y alumnos;

II. Ciclos breves de conferencias monográficas, seguidas de discusión por los miembros de los Seminarios;

III. Sesiones científicas, públicas y privadas; y

IV. Discusiones por los miembros del Seminario, privadas o públicas, sobre temas de su especialidad (art. 4).

Podrán igualmente los Seminarios (art. 5), en sus respectivas materias, proporcionar información bibliográfica, legislativa y de jurisprudencia, a particulares e instituciones nacionales y extranjeras, y así mismo desempeñar funciones arbitrales.

*
* *

Los trabajos prácticos deben considerarse imprescindibles en la enseñanza del Derecho.

“Es principalmente en la facultad jurídica —escribió Oliver— donde se han generalizado estos ejercicios, aun cuando los hay también de ciencias sociales. Se proponen despertar el espíritu jurídico de los alumnos, haciéndoles descubrir las relaciones entre las disposiciones legales y los casos de la vida real a que deben aplicarse. El profesor presenta una serie de cuestiones y casos y los alumnos, con los códigos a la mano, deben resolverlos, ya en la misma clase, ya disponiendo para ello de un plazo, ya verbalmente, ya por escrito. El modo de proceder puede ser variadísimo y depende del espíritu de iniciativa pedagógica del profesor. Resuelto el caso por el alumno o ante soluciones diversas del mismo, se abre la discusión que dirige el profesor y da al final su opinión. Los profesores han tomado interés en estas tareas, y los alumnos que no son generalmente muy asiduos a los cursos, concurren y toman con gusto parte en esos ejercicios, que no solo son útiles por sí, para formar el criterio jurídico, sino que son un estímulo para el estudio del Derecho mismo, que al encontrarse frente a la realidad, adquiere una vitalidad e interés de que carece cuando se le estudia en abstracto.” (Oliver, *ob. cit.*, pp. 89 y 90.)

En Norteamérica se pretende que el método del caso fué descubierto por Cristóbal Langdell, profesor de Harward, quien lo implantó en el último decenio del siglo pasado. En realidad, este método fué empleado ya por Yhering, en fecha muy anterior, en 1847. Con posterioridad, pero antes que lo emplease el profesor Langdell, un profesor español, León y Olarieta, de la Universidad de Valencia, recordado por el maestro Castán, en sus *Observaciones acerca del método que debe emplearse en el estudio de la ciencia del Derecho, seguidas del programa de Ampliación*

de *Derecho civil y Códigos españoles y de unos apuntes bibliográficos sobre esta asignatura*, publicados en Valencia, en 1891, encarecía la importancia que para la enseñanza del Derecho tienen los casos prácticos y se refería a las muchas modalidades que estos pueden revestir, insistiendo en la necesidad de ellos.

Es verdaderamente interesante la manera de ver este problema el profesor español y, especialmente, los ejemplos que cita de ejercicios útiles en la materia de Derecho civil, que él explicaba, y que son los siguientes:

1º Examen exegético de una ley.

2º Examen de las modificaciones que ha sufrido una ley en virtud de otras posteriores, y estado actual de la misma.

3º Planteamiento y solución de las dudas que se ofrecen en una ley determinada.

4º Desarrollo histórico de una ley desde los tiempos más antiguos de nuestra legislación, y aún desde la época romana hasta nuestros días.

5º Cuestiones teóricas en general sobre puntos determinados.

6º *Casos prácticos concretos.*

7º Juicio crítico de una ley o de una institución jurídica.

8º Igual examen de las disposiciones de un Código sobre materias determinadas o concretas.

9º Comparación de las disposiciones de diversos Códigos acerca de instituciones jurídicas determinadas.

10. Comparación de las mismas con la legislación foral, en especial la vigente.

El método del caso tiene orígenes más antiguos de los que hemos señalado. Es el método característico empleado por los juristas romanos para la enseñanza del Derecho, sin que por ello, como es sabido, se prescindiese de la enseñanza teórica.

Como recuerda Beceña (*Magistratura y Justicia*, p. 103), los romanos vincularon siempre la enseñanza y el progreso del Derecho a los casos reales y conflictos jurídicos de la vida.

El método del caso tiene dos manifestaciones: la anglo-americana y la que podemos llamar europea continental, por su origen y por el desarrollo que ha adquirido en dicha porción de Europa.

El caso judicial tiene en la enseñanza jurídica norteamericana e inglesa una importancia extraordinaria, que se ha interpretado fundadamente (Beceña) como un reflejo de la que se le concede en la formación de la regla jurídica. En Alemania, en Francia, en España y en otros muchos países se utiliza normalmente como complemento de la lección de cátedra.

En España se dispone para la enseñanza práctica del Derecho de una excelente colección de libros de casos, entre los que merecen citarse, especialmente, los siguientes: de Francisco Beceña, *Casos de Derecho procesal civil* (1925); de José Castillejo Duarte, *Ejercicios y Casos de Derecho Romano* (1930); de Jiménez Asúa (con la colaboración de varios de sus discípulos), *Casos de Derecho penal* (1929); de Clemente de Diego y Miñana, *Casos de Derecho civil* (1927).

Las diferencias esenciales entre los métodos del caso anglo-americano y europeo continental (según Carlos, *ob. cit.*, p. 57) consisten en que en éste los cursos prácticos son complementarios de la enseñanza teórica, en tanto que aquel excluye la enseñanza teórica, es decir, "excluye la enseñanza magistral, la exposición dogmática de la cátedra, quedando limitada su enseñanza exclusivamente a la ejercitación práctica".

La enseñanza por el método del caso es susceptible de impartirse en la cátedra, alternando con la lección oral, pero, en mi opinión, debe desarrollarse en los Seminarios, especialmente en los de clínica o aplicación jurídica, que son los llamados a dar la enseñanza particularmente destinada a facilitar a los alumnos la técnica de la aplicación del Derecho en sus diversas manifestaciones, comprendida la de la interpretación e integración.

Los Seminarios de aplicación o clínica jurídica se diferencian de los demás (de Derecho civil, procesal, mercantil, etc.) no en sus métodos de trabajo sino en la finalidad especial que persiguen, que ha quedado indicada.

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México cuenta en la actualidad con un Seminario de Aplicación Jurídica, creado en 1949. A mi juicio, debieran crearse otros de este mismo tipo.

El arte de la aplicación del Derecho, que Beceña afirma erróneamente (*Magistratura y Justicia*, p. 302) que la Universidad, como Facultad, ni puede ni debe dar, es a nuestro juicio la tarea principal de los Seminarios de clínica jurídica.

La clínica jurídica va adquiriendo cada día una importancia mayor. Hace muchos años, don Francisco Giner, en su *Pedagogía Universitaria*, escribió que toda educación debe ser clínica, esto es, de observación di-

recta en cada caso y reprodujo el pensamiento del fisiólogo norteamericano, Mr. Beard, según el cual "saber bien como debe ser y como será en su día la educación médica, equivale a saber cómo debe ser, en general, toda educación".

Bonnetcasse ha dicho a este respecto: "Se reprocha a las Facultades de Derecho que no preparan a los estudiantes para la aplicación de los conocimientos científicos que en ellas se les transmiten, como se hace en las Facultades de Medicina, por ejemplo. Sin duda no es preciso exagerar el parentesco entre las Facultades de Medicina y las de Derecho, pero no es menos cierto que existe una clínica jurídica como existe una clínica médica" (Bonnetcasse, *¿Qu'est-ce qu'une Faculté de Droit?*, p. 185, París, 1929).

La clínica jurídica está destinada a proporcionar al estudiante el caudal de conocimientos y experiencias que se refieren no tanto al saber como al saber hacer; a enseñarle, en suma, a aplicar las reglas que constituyen el saber, presentarles el caso y mostrarles cómo se resuelve, pues así como para los médicos el caso es el enfermo o por metáfora, el lecho, para nosotros será, por ejemplo, un contrato, un delito, etc. Carnelutti, *Clinica del Diritto* en "Rivista di Diritto Processuale Civile", vol. XII, parte 1, p. 169. Padua, 1935.

Finalmente, la clínica constituye, para el profesor Eduardo B. Carlos, un verdadero laboratorio, donde profesores, estudiantes y personal técnico experimentan la realidad, tal y como ella se presenta, y en el que se examina la legislación vigente ya en función, es decir, palpando las ventajas e inconvenientes mostrados en su aplicación, función esta tan esencial que, como ha dicho muy bien Beceña, "la ley es la justicia prometida, pero la sentencia judicial es el Derecho sancionado; poder ideal el primero, es el segundo realidad material y económica y ésta y no aquél es el fin de los esfuerzos de los hombres". (Eduardo B. Carlos, *Clinica Jurídica y Enseñanza Práctica*, p. 72.)

*

* *

A mi juicio, las formas o medios utilizables por las Facultades de Derecho para enseñarlo, no son tres, como el profesor Eduardo B. Carlos sostiene, sino dos —la Cátedra y el Seminario—, o, más exactamente, las actividades desarrolladas en el Seminario y en la Cátedra.

Pero aparte de lo expuesto, para la formación de los juristas la Facultad de Derecho tiene que contar sobre todo, con la vocación de quienes pretenden serlo.

Realmente, en la formación del jurista tiene tanta importancia o más que procurarle el conocimiento del Derecho, fomentar en él el sentimiento del Derecho. Un aspirante a jurista no llegará a serlo nunca cabalmente si a la capacidad de aprender el Derecho no aúna la capacidad para sentirlo.

Esto explica la importancia que por algunos se ha dado a la biografía de los grandes juristas como instrumento eficaz para la formación de la juventud que acude a las Facultades de Derecho.

Las vidas de los grandes hombres que han contribuído al progreso de la humanidad y que han dejado a su paso por el mundo la huella de una acción fecunda y ejemplar, tienen indudable valor pedagógico, que debe ser aprovechado en la formación de la juventud.

Los aprendices de jurista pueden leer con provecho para su formación las biografías de los grandes juristas, en los que encontrarán ejemplos que seguir en su propia vida y orientaciones valiosísimas para su trabajo.

Radbruch, en su *Introducción a la Ciencia del Derecho* (Trad. esp. 1930), ha escrito a este propósito que para familiarizar a los jóvenes juristas con su ciencia nada hay mejor que la lectura de las biografías de grandes jurisconsultos, pues ello constituye una fuente de educación ética profesional que realmente ha sido muy poco explotada en la actual enseñanza.

La Iglesia católica conoce perfectamente el valor de lo biográfico y ha procurado en todos los tiempos propagar las vidas de sus santos y mártires como un medio de extraordinaria eficacia para edificar a los fieles y para la catequesis.

Los actos ejemplares de los hombres que se distinguieron por su ciencia o por su virtud han sido considerados siempre como susceptibles de influir de modo eficaz en la conducta de quienes los conocen.

El conocimiento de cómo se han formado, actuado y, en suma, vivido, los grandes juristas, no puede por menos de ser un factor decisivo en la formación y en la conducta de quienes tengan la aspiración de llegar a ser juristas y de merecer esta honrosa calificación.