

NOTAS PARA UN MODELO DE DOCENCIA DIFERENTE AL SISTEMA DE ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

Dr. Rafael SÁNCHEZ VÁZQUEZ *

“...El Derecho debe cambiar y transformarse, no únicamente de acuerdo a las modificaciones de la vida social, sino anticipándose en su proyección preceptiva. Las escuelas de Derecho no pueden permanecer al margen de esa evolución, ni de la que reclama la actual vida altamente tecnificada, sino por el contrario, deben ser siempre la avanzada, deben impartir la educación más depurada y acorde con los conocimientos y necesidades actuales y porvenir.

Dr. Fernando FLORES GARCÍA ¹

SUMARIO: 1. *Introducción.* 2. *Planteamiento del problema.* 3. *Descripción y análisis crítico del sistema de enseñanza tradicional del derecho.* 4. *Propuesta metodológica.*

I. INTRODUCCIÓN

La inquietud de llevar a cabo la presente investigación, obedece entre otras razones, a la preocupación generalizada del por qué, hoy en día, hay demasiados abogados. Sin embargo, sólo un número reducido de éstos, cuenta con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar adecuadamente su profesión. Razón por la cual, la presencia de juristas en nuestro medio es sumamente escasa.

Lo anteriormente expresado, explica y justifica la alternativa académica que se da a conocer en este artículo, a través de los aprendizajes

* Profesor de Metodología de la Enseñanza e Investigación Jurídica, Facultad de Derecho, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¹ FLORES GARCÍA, Fernando, *El derecho procesal y algunos sistemas para su enseñanza.* Ponencia presentada en la X Conferencia de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina. Sede Facultad de Derecho de la UNAM, México, 1986, pp. 114-115.

significativos. A fin de delimitar un modelo de docencia diferente al anquilosado sistema de enseñanza tradicional del derecho.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al expresar la interrogante del ¿por qué hay demasiados abogados, pero escaso número de juristas? Debemos considerar que dicha preocupación, nos conlleva a una reflexión más profunda y que tiene que ver con el modelo de la política académica que orienta a las universidades. Dicho sea de otra manera, es incuestionable que en dichos supuestos, se está ante la presencia del esquema de la universidad napoleónica. La cual, tiene como misión la de generar a profesionistas con serias limitaciones en el campo de la investigación científica. En cambio, sucede lo contrario en aquellas universidades que han retomado el modelo de la universidad humboldtiana.²

Además, no podemos soslayar que dicha realidad se genera fundamentalmente en aquellas escuelas o facultades de derecho de marcada influencia romanista.

Igualmente, contribuye a desarrollar a dicha problemática, el arraigado y excesivo culto a la corriente exegética del derecho.

Ahora bien, en atención a la naturaleza del presente artículo, cabe destacar, que sólo se hará mención del referido enigma dentro del contexto latinoamericano.

No obstante, cabe citar mínimamente, entre otros juristas europeos a los siguientes:

Para Mauro Cappelletti, desde principios del siglo XX, distinguidos profesores italianos señalaron los defectos de la enseñanza universitaria del Derecho, por medio del cual, el alumno es un mero receptor de lo que los profesores han ido explicando, con más o menos acierto pero sin que se llegue a formar una conciencia crítica por parte del estudiante.³

Por su parte, Cernelutti, ha manifestado que la enseñanza tradicional del Derecho ha contribuido en gran parte al deterioro cualitativo de la formación de juristas, ya que, se propone enseñar el Derecho en

² Véase el artículo de MCGINN, Noel, *Autonomía, dependencia y misión de la Universidad*, artículo citado en la revista Foro Universitario, Ed. UNAM, México, 1981, núm. 4, pp. 18-28.

³ CAPPELLETTI, MAURO, *Enseñanza del Derecho y Tirocinio Profesional en Alemania e Italia*, cit. por GÓMEZ LARA, Cipriano, *Teoría General del Proceso*, 7a. ed., Ed. UNAM, México, 1987, p. 13

una biblioteca. Además, no se quiere establecer una relación entre los conceptos y las imágenes sacadas de la observación de la realidad.⁴

Por lo que respecta al contexto latinoamericano, cabe decir, en primer lugar, que la estructura interna de la Universidad latinoamericana responde preferentemente al esquema tradicional relacionado con lo administrativo y académico que le viene de sus orígenes, y de la influencia posterior de la profesionalización o modelo napoleónico. Empero, en los últimos años han aparecido ligeras modificaciones. Las cuales han tendido a facilitar la interrelación entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Sin embargo, los problemas de la masificación han rebasado los límites de las estructuras organizativas por lo que, han generado los siguientes conflictos:

Desubicación estudiantil reflejada en la falta de vocación para la carrera escogida.

Masivo reclutamiento de profesores sin las adecuadas condiciones para la enseñanza universitaria, lo que se ha traducido en una deficiente formación tecnológica y humanista.

Con la masificación escolar no se ha logrado poner en práctica metodologías pedagógicas adecuadas para formar integralmente a los universitarios. En cambio, persisten la transmisión del conocimiento repetitivo y pasivo.

Igualmente, es oportuno destacar que muchas universidades e instituciones de educación superior han trabajado dentro de un marco desactualizado, ya que, regulan su organización y administración a través de una deficiente planificación.⁵

Ahora bien, dentro del periodo comprendido entre los años de 1959 a 1986, se han realizado 10 conferencias de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina. En donde se han intercambiado reflexiones y alternativas para tratar fundamentalmente las cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del Derecho, la investigación jurídica y la difusión del Derecho, etcétera. ,

Al respecto, Jorge Witker, conocedor de la problemática que se vive en relación a la enseñanza del Derecho y que se practica tanto en Sudamérica como en nuestro país (México), expresa lo siguiente:

⁴ CARNELUTTI, Francesco, *Metodología del Derecho*, 2a. ed., Editorial UTHEA, México, 1962, pp. 36 y 56, 59.

⁵ Cfr. VILLARROEL, R., Ildemaro y SANDOVAL, Carlos, *Crisis de la Universidad dentro del contexto latinoamericano actual*, artículo citado en la revista *Universidades*. Ed. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 1983, núm. 94, pp. 109-110.

“La enseñanza jurídica tradicional se materializa en formas cualitativas y cuantitativas. Así pues, por lo que concierne a los aspectos cualitativos, cabe decir lo siguiente: la enseñanza jurídica tradicional se reduce a las clases magistrales o teorías dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clase. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla, ocasionalmente es interrumpido por un alumno quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre lo que versa la clase.

Es la proyección del maestro-comunicador, centro del proceso de enseñanza, que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos”.

Se sabe hoy que no se aprende sino aquello que de alguna manera interesa o se adquiere en experiencias directas del aprendizaje. Lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado sin ningún daño, se puede colegir que la metodología predictiva —verbalista es costosa y poco productiva.

En el marco de esta metodología, las facultades se limitan a comunicar a los alumnos una masa de información enciclopédica que no apunta a la formación del educando. Es decir, que no lo está internalizando en crear hábitos mentales, vivir experiencias de aprendizajes, desplegar destrezas y habilidades, pilares de todo proceso educativo.

Esta forma de enseñar educa a los estudiantes en una separación entre la teoría y la realidad. Intellectualiza de tal forma el Derecho que el alumno se forma en una realidad conceptual, idílica y armoniosa, que al hacer contacto más tarde con el Derecho real, sufre no pocas frustraciones y limitaciones.⁶

Aspectos cuantitativos de la enseñanza tradicional del Derecho. Se advierte una tendencia a la masificación de las facultades, que algunos países enfrentan fijando cupos de nuevos ingresos, como una manera de evitar la presión sobre el limitado mercado laboral del abogado.⁷

Teniendo en consideración a todo lo anteriormente expresado, se desprende que el problema fundamental a que deben hacerle frente las Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina, se circunscribe a lo siguiente:

⁶ WITKER V., Jorge, *Metodología de la Enseñanza del Derecho*, 3a. ed., Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Toluca, México, 1982, pp. 72-74.

⁷ WITKER V., Jorge, *op. cit.*, pp. 75-76. En el siglo pasado, Roque García expresaba: “Hay muchos abogados, no hay tantos letrados, hay pocos jurisconsultos, es muy raro encontrar un jurista”; citado por DE PINA, Rafael, *Pedagogía Universitaria*, 1a. ed., Ediciones Botas, México, 1960, p. 78.

— La conservación del anquilosado sistema de enseñanza tradicional del Derecho.

— Igualmente, la ausencia de la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

— La masificación escolar ha contribuido en gran parte al deterioro cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se practica en las Facultades o Escuelas de Derecho, ya que, por una parte, el nivel académico de los alumnos en su gran mayoría es deficiente. Y por la otra, aparece la improvisación de los profesores, al igual que la falta de profesionalización docente.

— Consecuentemente, las Facultades y Escuelas de Derecho generan abogados subordinados a la ley, vía operaciones lógicas del hecho al cuadro conceptual. Sin que, aparezca la figura del jurista como partícipe del proceso constructivo de una sociedad humana más equilibrada y propositiva para regular relaciones sociales menos desiguales a través de la lucha por el respeto al Derecho.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO

La razón de ser del presente apartado, se debe entre otras razones, a la permanencia inmutable de una práctica docente consistente en la exposición oral. Dicha práctica pedagógica en su tiempo se justificó ampliamente, ya que, se consideraba al conocimiento como algo acabado y dogmático. Concretamente, nos referimos a la clase magistral o enseñanza catedrática.

Ahora bien, es incuestionable que en la Edad Media pocas personas tenían acceso a las fuentes de información. La información generalmente provenía de manuscritos y las copias de dichos documentos, al igual que los originales eran escasos.

Además, la imprenta en ese estadio histórico de la humanidad iniciaba su carrera en la impresión de documentos. En consecuencia, la impresión de los documentos y libros se hacía a través de tirajes reducidos.

Empero, actualmente y para bien de la humanidad por medio del avance científico y tecnológico, se han logrado sorprendentes desarrollos en los medios de impresión y de comunicación de la información. Consecuentemente, la información ha dejado de ser patrimonio de unos cuantos, hoy en día, se difunde el conocimiento de manera más dinámica y ágil.

También, es oportuno resaltar que: la exposición oral del profesor en un ambiente masificado es estéril. En virtud de que, es muy difícil mantener la atención de los alumnos por periodos que excedan a los diez minutos después de haber iniciado la clase.

Actualmente, los profesores acuden de manera mecánica a la exposición oral como único recurso didáctico, entre otras razones, porque desempeñan la actividad docente en forma improvisada. Toda vez, que consideran a la actividad de dar clases como un deporte de mnemotécnica de recitar ante los alumnos algunos párrafos de un libro o algunas disposiciones legales de manera asistemática, en el mejor de los casos, ya que, en ocasiones dicha exposición verbalística nada tiene que ver con la disciplina que se les ha asignado.

Ahora bien, ¿en qué consiste doctrinariamente la enseñanza tradicional? A este respecto, Francisco Larroyo manifiesta el siguiente concepto:

La enseñanza tradicional no es otra cosa que transmitir, por parte del maestro, conocimientos, y el aprender, paralelamente, la recepción, por parte del alumno, de estos conocimientos.⁸

Así pues, dentro de este sistema de enseñanza tradicional, el profesor pareciera ser que él es el único que posee de antemano el conocimiento; saber que transmite a los alumnos, quienes a través de una conducta pasiva y receptiva repiten de memoria la información transmitida por el profesor.⁹

Igualmente, cabe destacar que en el sistema de enseñanza tradicional del Derecho, se deja sentir la influencia soberana de la clase magistral. Al respecto, Toledo González, expresa lo siguiente:

El método magistral o catedrático que como sistema globalizador de enseñanza ha venido rigiendo en Facultades y Escuelas de Derecho, tiene su origen en la llamada enseñanza libresca que privó durante la Edad Media. Dentro de este método se concibe la enseñanza como un señalamiento o transmisión de conocimientos al maestro un informador o transmisor y al alumno como un objeto de enseñanza.¹⁰

⁸ LARROYO, Francisco, *Didáctica General Contemporánea*, 6a. ed., México, Editorial Porrúa, 1979, p. 69.

⁹ *Cfr. Ibidem.*

¹⁰ TOLEDO GONZÁLEZ, Vicente, *El proceso enseñanza aprendizaje del Derecho*. Tesis para optar por el grado académico de Maestro en Derecho, que otorga la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1976, pp. 218-219.

Por su parte, José Vernengo, al describir, analizar y criticar la exposición oral, manifiesta que: la clase magistral o exposición oral como institución de la enseñanza universitaria, pero también como técnica corriente de aprendizaje en los niveles terciarios, ofrece características paradójicas. De alguna manera, la clase magistral es vista como un sucedáneo verbal del libro, en donde, el profesor debe aparentar o contar con conocimientos más amplios de los que expone. Además, el profesor debe dominar cierto estilo retórico propio del lenguaje técnico de la disciplina. Acompañado de cierta mímica tradicional en la que se refleja la autoridad magistral. También, se exige de él un control severo de la emotividad. Es así, como el profesor recita trozos selectos de su texto ante el auditorio que, más que nada, ha venido a oír de boca del maestro lo que podría leer, en su casa. Es decir, los alumnos reciben pasivamente la comunicación, limitándose su papel al de simples receptores de informaciones. Además, difícilmente, la clase magistral permite despertar la capacidad crítica del estudiante. En suma, la clase magistral como recurso pedagógico cumple su objetivo garantizando la inmovilidad e inhibe el cambio.¹¹

Es bien cierto que la exposición oral improvisada y expuesta por profesores carentes de una cultura jurídica suficiente, se vuelve en el absurdo más grande del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debemos ser objetivos y puntilloso en el análisis y en la crítica de la clase magistral. A este respecto, N. Abbagnano y A. Visalberghi, consideran que la clase magistral surge en el ambiente de la escolástica estrechamente ligada a la actividad didáctica de los maestros medievales.

Dicha actividad, se desenvolvía de dos maneras: la *lectio* que consistía en el comentario de un texto, y la *disputatio* que consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que pudieran aducir en pro o en contra.

Sin embargo, el problema fundamental de la escolástica es llevar al hombre a la inteligencia de las verdades reveladas. La verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas es la norma de la investigación escolástica, cuyo fin exclusivo es hacerla inteligible al hombre. De ahí que la escolástica no se propone pues,

¹¹ Cfr. VERNENGO, Roberto José, *Estructura y función de la clase magistral*, Deslinde, UNAM, México, núm. 87, 1977, pp. 3, 7, 8, 10, 13, 19 y 28.

formular *ex novo* doctrinas y conceptos. No se trata de encontrar la verdad, dada ya en la revelación, sino sólo de entenderla.¹²

En relación a la metodología de la enseñanza del Derecho que se practicaba en la Real y Pontificia Universidad de México, en el siglo XVIII, Mendieta y Núñez, la describe de la siguiente manera:

El método que empleaban los profesores universitarios para enseñar las materias jurídicas, consistía en la lectura de los textos básicos de sus respectivas cátedras. Así, por ejemplo, si se trataba del Código, el maestro leía las constituciones de los emperadores romanos; las explicaba y las comentaba trayendo a colación las opiniones de los autores que trataban sobre la materia, señalando el pro y el contra de cada cuestión... En el título 17 de las constituciones del doctor Pedro Farfán, se lee: "Los catedráticos y lectores de cánones y leyes y teologías, sean obligados a gastar la mitad de la hora en dictar y la otra mitad en explicar declarando y disputando de viva voz, insistiendo en todo este tiempo dicho de la media hora solamente en el verdadero entendimiento del texto y dificultad de las glosas... sacando en limpio la verdadera y común doctrina sin derramarse a materias extrañas e impertinentes y que en el tiempo de explicar no escriba ningún oyente, ni el catedrático o lector lo consienta, para que pueda leer con grande aplauso y atención, y que la otra media hora de tiempo pueda el catedrático recoger la disputa en una breve teoría, en la cual resuelva cuál es la verdadera y común opinión y el principal texto y fundamento de ella, para que el oyente pueda hacer memoria y cultivar el ingenio y entendimiento, y que esto se guarde inviolablemente leyendo siempre en latín si no fuere declarado alguna gran dificultad... todo lo cual guarden y cumplan y no lo puedan quebrantar so pena de cincuenta pesos por la primera vez y por la segunda doscientos aplicados para gastos de la Capilla de la Real Universidad, demás de que no puedan hacer suyos los frutos y emolumentos de la cátedra y encargamos a la conciencia del Rector y los ejecute con mucha diligencia y rigor."¹³

Después de haber signado brevemente algunos elementos centrales de esta cátedra magistral, se advierte con meridiana claridad que ésta,

¹² Cfr. ABBAGNANO, N. y A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogía*, trad. de Jorge Hernández Campos, 1a. cd., al español, 1964; 5a. reimpresión, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1980, pp. 155-156.

¹³ MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, 2a. ed., México, UNAM, 1975, pp. 90-91.

actualmente adolece de muchas deficiencias. En virtud, de que, el profesor que recurre a la exposición oral, sólo se limita a la transmisión verbal de la información sin que exista la inquietud de hacerla entendible.

De ahí que Rafael de Pina, destaca objetivamente que una lección de cátedra puede ser buena o mala. Como puede ser bueno o malo un discurso, o un libro. No obstante, aún persiste la lección de cátedra, como medio tradicional de transmitir el conocimiento, al menos en las Facultades de Derecho. Ahora bien, la lección oral, cuando el que la da es un verdadero maestro, y si se encuentra frente a verdaderos discípulos, es uno de los medios más eficaces de transmisión del conocimiento. Empero, se ha abusado, sin duda, de la lección oral, y sobre todo, se ha incurrido en el error de utilizarla como medio exclusivo de la docencia jurídica.¹⁴

En igual sentido, Jorge Witker, se refiere a la exposición oral, y lo hace en los siguientes términos: es bien cierto, que el método de enseñanza magistral adolece de muchos inconvenientes. Pero también, la clase magistral ofrece elementos positivos, algunos muy concretos como la economía de su implantación y la posibilidad de sistematizar información dispersa de difícil acopio, por parte de grupos numerosos de estudiantes.¹⁵

Empero, no es correcto justificar la clase magistral expuesta por profesores improvisados e ignorantes de la cultura jurídica. En este supuesto, la cátedra magistral sólo tiene de magistral, el nombre. De ahí que sean válidos en toda su extensión los argumentos vertidos por Calamandrei (en *L'Università di Domani*). Por ello ha escrito:

La explicación oral, tal como suele hacerse 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: 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.

¹⁴ DE PINA, Rafael. *Pedagogía universitaria*, 1a. ed., México. Ediciones Botas, S. A., 1960, pp. 33-35.

¹⁵ WITKER V., Jorge. *op. cit.*, p. 131.

Consecuentemente, debe ser desterrada de la escuela por la absoluta pasividad intelectual a que condena a los estudiantes, obligados a aceptar, sin posibilidad de criticar 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 estudiosos, 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.¹⁶

Después, de haber signado brevemente algunos elementos centrales de la cátedra magistral, se advierte que actualmente ésta, adolece de muchas deficiencias, ya que, el profesor que recurre a la exposición oral sólo se limita a la transmisión verbal de la información, sin que exista la *inquietud de hacerla entendible para los alumnos*.

Igualmente, cabe destacar, que dicha práctica docente no genera motivación alguna para que los estudiantes realicen trabajos de investigación jurídica.

Por su parte, Héctor Fix-Zamudio, cuando se refiere a la problemática que gira en torno a la enseñanza tradicional del Derecho, expresa entre otras, consideraciones a las siguientes:

Uno de los motivos que se han señalado como causa de la deficiente preparación de los estudiantes de Derecho, no sólo en nuestro país sino en general, en aquellos que siguen los lineamientos de la llamada tradición continental europea o de origen romanista. Consiste en el predominio de la enseñanza catedrática, que en estricto sentido debe calificarse como discursiva o verbalista. En donde, este tipo de enseñanza se apoya en la oratoria del profesor frente a un alumno totalmente pasivo, que sólo toma apuntes y recibe como un dogma las enseñanzas del mismo profesor.¹⁷

Teniendo en consideración a lo anteriormente expresado, se deja entrever con meridiana claridad que: los alumnos que reciben una educa-

¹⁶ Cfr. CALAMANDREI, *Demasiados abogados*, trad. de J. R. Xirau, Madrid, 1926, pp. 159-160. Citado por DE PINA, Rafael, *op. cit.*, pp. 33-34.

¹⁷ FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 2a. ed., México, Ed. Porrúa, S. A., 1984, pp. 396, 397 y 398.

ción dentro del ámbito de la enseñanza tradicional del derecho no adquieren los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para obtener una formación adecuada para el ejercicio eficiente de la abogacía y menos de juristas, ya que, no se genera un ambiente que motive a los estudiantes para llevar a cabo trabajos de investigación jurídica.

Además, es incuestionable que a través del ejercicio real de la crítica puede llegarse a un conocimiento más objetivo, claro y preciso de la realidad, que permita plantear alternativas de cambio y desarrollo tanto del quehacer científico como de la realidad que se investiga.

Al respecto, Antonio Gramsci, expresa que:

Se está persuadido de que una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que ella no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que en cada individuo es preciso que se reproduzca aquel estado de ansiedad que ha atravesado el estudioso antes de alcanzarla. Este representar en acto a los oyentes la serie de esfuerzos, los errores y los aciertos a través de los cuales han pasado los hombres para alcanzar el conocimiento actual, es mucho más educativo que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. La enseñanza, desarrollada de esa manera, se convierte en un acto de liberación.¹⁸

Así pues, la educación alternativa es aquella que considera una relación dialéctica entre el educando y el educador. En donde, existe la preocupación de establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, activo, participativo, creativo y generador de inquietudes permanentes para la búsqueda del conocimiento que se confronta con el quehacer cotidiano de la realidad que nos circunda.

De ahí, que Freire, considera a la concepción tradicional de la educación como la concepción bancaria. En ésta, el ser humano es una osa, un depósito, una olla. Su conciencia es un vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos pretende crear contenidos de conciencia. Es decir, la concepción bancaria, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre.¹⁹

¹⁸ GRAMSCI, Antonio, citado por BROCCOLI, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, trad. al español por Fernando Mateo, 3a. ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1981, pp. 46-47.

¹⁹ Cfr. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 28a. ed., México, Ed. Siglo Veintiuno Editores, 1981, p. 16.

Ante esta situación tan lamentable, el mismo Freire, encuentra los fundamentos para sostener que en las concepciones modernas de la educación, ya no cabe más la distinción entre educando y educador. No más educando, no más educador, sino educador educando con educando-educador, como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos. Esto significa:

1. Que nadie educa a nadie.
2. Que tampoco nadie se educa solo.
3. Que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

Por lo tanto, la educación que propone Freire, es eminentemente crítica, virtualmente liberadora.²⁰

Consecuentemente, a través de una concepción dialéctica de la educación se logrará informar y formar a un ser humano seguro de sí mismo, que no tenga miedo a la libertad del pensamiento y de concebir una realidad social más justa y humana en el sentido amplio de la palabra.

Sin embargo, el vínculo que caracteriza el modelo clásico es el de la dependencia. Se da por supuesto que el profesor sabe más que el alumno, que debe protegerlo de cometer errores, que debe y puede evaluarlo, que puede determinar sus intereses, que debe y puede definir la comunicación posible con el alumno. Esta relación de sometimiento encuentra su patrón en las relaciones familiares arcaicas. Alusiones tales como "la maestra es la segunda madre" tornan explícita la prolongación del paternalismo familiar en el aula. De esta manera, el rol del profesor en la enseñanza tradicional en el mejor de los casos cumple la función de una monarquía benevolente, en el peor, una pequeña dictadura.

Por su parte, el rol del alumno es el de receptor de la información en una situación pasiva que ha sido comparada con una esponja o un buzón. Lamentablemente, esta actitud pasiva es incompatible con la democratización de la educación que exige una participación cada vez mayor en el proceso de aprendizaje acorde con la participación que se le exigirá en la sociedad.²¹

²⁰ *Idem*, pp. 17-18.

²¹ *Cfr.* S. ÁLVAREZ, Gladys, *Nuevos sistemas de enseñanza jurídica*, ponencia presentada en la X Conferencia de Facultades, Escuelas e Institutos de Derecho de América Latina. Sede Facultad de Derecho de la UNAM, México, 1986, p. 67.

Ahora bien, después de haber expresado algunas consideraciones en relación a las vicisitudes de la enseñanza tradicional del derecho, cabe destacar, que hoy en día es incuestionable e inaplazable, el establecimiento y desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico del derecho. Esto es, imprimirle a la docencia jurídica un carácter creativo y problematizador.

A este respecto, Jorge Witker, considera:

La concepción dinámica de aprendizaje del Derecho, necesariamente debe ser atendida como una labor creadora de conocimientos. Impregnada de un carácter problemático. Toda vez, que el Derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable. Además, debe vincular los estudios jurídicos a la realidad jurídico-social concreta de nuestros países. No puede ser ajeno al estudiante, la gran distancia que separa al derecho vigente con el derecho real. Por lo consiguiente, deberíamos formar al jurista y abogado en una noción dinámica y abierta del Derecho. Remarcar su función social reguladora, su relación con los cambios sociales, el papel de avanzada y renovación que puede jugar la jurisprudencia y la necesidad de que la norma jurídica realice el ideal de justicia, valor histórico concreto de tanta lejanía para el hombre medio latino americano.²²

Consecuentemente, la preocupación fundamental de la metodología propuesta tiene que ver tanto con la forma de cómo enseñar el Derecho, así como qué debe hallarse en la sustancia de lo que se enseña como ciencia jurídica, que es lo más importante. De ahí, deriva la urgente necesidad de revisar los programas de estudios y sus contenidos.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA

La razón de ser de la propuesta que, se presenta en este punto, obedece a las múltiples desventajas que la enseñanza tradicional del Derecho encierra y son a saber, entre otras, las siguientes:

- se le da mayor importancia al aspecto informativo que al formativo;
- el alumno permanece en una posición pasiva y receptiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje;

²² WITKER V., Jorge, *op. cit.*, pp. 76, 77 y 78.

— además, no cuestiona la información que recibe del catedrático o del libro de texto. Toda vez, que al profesor sólo le interesa que el estudiante memorice la información;

— por lo tanto la actividad docente se reduce a la comunicación de conocimientos de manera autoritaria y acrítica.

Al respecto, Jorge Witker señala la siguiente síntesis:

Las facultades de derecho en la región, pese a los esfuerzos loables de las conferencias de facultades y escuelas de Derecho de América Latina organizadas por la UDUAL y de sectores de maestros con espíritu de renovación, cumplen su función bajo las siguientes características:

1. Objetivos de formación. Individual-profesionalizante.
2. Información o contenidos. Norma positiva codificada.
3. Docentes y maestros. Contratados por horas y sin formación de pedagogía jurídica.
4. Métodos de enseñanza. Clase-conferencia. Monólogo sistemático.
5. Alumnos. Pasivos que deben "almacenar conocimientos".
6. Formación de criterio jurídico. No existe.
7. Investigación integrada. No existe.
8. Extensión social formativa. No existe.
9. Relación derecho y desarrollo-cambio social. No existe.
10. Relación derecho y sociedad. No existe.²³

De ahí que Toledo González, con conocimiento de causa, considera que existe un divorcio entre la teoría y la práctica, a tal grado que es válido decir que una cosa es lo que se aprende en una Escuela o Facultad y otra cosa, a veces completamente diferente, es lo que el egresado debe aplicar en su vida profesional. Distan tanto de la práctica los conocimientos teóricos adquiridos, que cuando el abogado incursiona dentro del campo profesional. Empieza a aprender echando a perder.

Consecuentemente, se puede decir que cursa dos carreras, la segunda de las cuales se inicia precisamente con su primer caso profesional.²⁴

Ahora bien, para concebir un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del Derecho es necesario superar la concepción exegética del Derecho, entre otras razones, y son a saber:

²³ WITKER V., Jorge, *Derecho, desarrollo y formación jurídica*, art. cit. en la *Antología de Estudios sobre Enseñanza del Derecho* (compilador Jorge Witker V.), 1a., ed., UNAM, México, 1976, pp. 292-293.

²⁴ Cfr. TOLEDO GONZÁLEZ, Vicente, *op. cit.*, p. 147.

Teniendo en consideración, que la corriente exegetica del Derecho, sólo se limita al texto de la ley y a su pensamiento, se introduce en el subjetivismo más desordenado. Asimismo, les es común el exagerado normativismo, su culto a la lógica, su afán por la generalización, su creencia en las abstracciones y en cuanto implique un apartamiento de la vida real.

Además, dicha concepción del Derecho, se olvida que éste, no puede ser aislado de la realidad histórica, económica, social, política y cultural en que se expresa.

A este respecto, Friedman ha señalado en el mismo sentido la obsolescencia, que los códigos continentales y los precedentes exhiben en la regulación de las conductas sociales en las sociedades industrializadas, cuyas realidades han readaptado instituciones como la propiedad, los contratos, igualdad y libertad, tan venerados y respetados por la exégesis de los juristas tradicionales.²⁵

Por su parte, Ch. Perelman, considera que en una sociedad democrática es imposible mantener la visión positivista (exegetica) según la cual el Derecho no es otra cosa que la expresión arbitraria de la voluntad del soberano. Para funcionar eficazmente, el Derecho debe ser aceptado y no sólo impuesto por medio de la coacción.²⁶

De ahí que la concepción dogmática del positivismo jurídico debe ser superada, pues en lo externo contradice la movilidad y el cambio social y en lo interno se muestra incapaz de dar respuesta a algunas interrogantes: ¿Qué causas, razones o motivos, provocan la dictación, modificación o derogación de la norma positiva general o particular?, asunto éste que apunta a las fuentes materiales del Derecho. ¿Qué fin u objeto se persigue con la prescripción mediante la norma jurídica de una determinada conducta?, materia ésta que mira a los fines del Derecho. ¿Rige la norma efectivamente la conducta de los individuos, o adecúan éstos su conducta a lo prescrito por la norma?, cuestión que mira a la eficacia de la norma; y si no lo hacen, ¿de qué manera debe ser modificada la norma para conseguirlo? En estas reflexiones emerge nítidamente la limitante que exhibe el Derecho considerado bajo la sola concepción de la dogmática positiva, y constituyen materias propias de la preocupación de todo jurista moderno.²⁷

²⁵ FRIEDMAN, W., *El Derecho en una sociedad en transformación*, citado por Jorge Wítker V., *op. cit.*, p. 295.

²⁶ PERELMAN, Ch., *La lógica jurídica y la nueva retórica*, trad. al español por Luis Díez Picazo.

²⁷ WÍTKER V., Jorge, *Derecho, desarrollo y formación jurídica*, *op. cit.*, p. 295.

Ahora bien, para llevar a cabo la alternativa metodológica que se presenta en este artículo, es necesario considerar a los postulados pedagógicos de la UNESCO, los cuales permiten una categorización amplia de los aprendizajes significativos. Estos postulados —aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser— pueden ser punto de partida para establecer un marco referencial que permita contar con criterios orientadores para la docencia y su ejercicio.²⁸

El aprender a hacer: surge como una reacción en contra de la educación enciclopedista que pretendía agotar todo el saber existente.

Además, tiene que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para un quehacer profesional determinado.

a) Conocimientos relativos: a la problemática del ejercicio profesional, a la especificidad del ejercicio profesional y sus relaciones con otras ciencias, al manejo de la información necesaria para el desempeño profesional.

b) Habilidades: para el planteamiento adecuado de los problemas específicos de la profesión, para el análisis de los mismos, para proponer soluciones o alternativas de solución a los problemas de la profesión, para tomar decisiones pertinentes.

c) Destrezas: para la utilización eficiente del instrumental, equipo y materiales propios del ejercicio profesional.²⁹

Al respecto, Néstor Colmenares, considera que el aprender a hacer en lo jurídico, comprende entre otras cosas, cuestiones a las siguientes:

Precisar los diversos roles profesionales que debe cumplir el abogado en nuestras sociedades. Igualmente, provocar aprendizajes jurídicos relevantes en el campo del manejo de los fundamentos esenciales del sistema jurídico. Ello supone, conocimiento y comprensión crítica de las instituciones esenciales del derecho positivo, su ubicación en la nomenclatura de los códigos, apoyos jurisprudenciales oportunos, doctrinas, teorías, conocimiento del desempeño de cada uno de los funcionarios del poder judicial y demás elementos, etcétera.³⁰

²⁸ Cfr. ARREDONDO G., Martiniano, *et al.*, *Notas para un modelo de docencia*, art. cit. en la revista *Perfiles Educativos*, Ed. CISE, UNAM, México, 1979, núm. 3, p. 8.

²⁹ *Idem*, p. 12.

³⁰ COLMENARES M., Néstor, *Modelo de docencia jurídica, teoría y estructura*, tesis de grado de Doctor en Derecho, 2a. ed., Universidad de Carabobo, Facultad de Venezuela, 1979, p. 76.

Así pues, el aprender a hacer en lo jurídico, significa comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es decir, la preocupación fundamental del docente y del estudiante en este aprendizaje significativo, consiste en adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que les permita llevar a cabo tanto el proceso judicial como cualquier otra diligencia judicial. Además, realizar sus trabajos de investigación jurídica.

Consecuentemente, se logrará una conducta activa, y participativa en el alumno. De esta manera, el aprender a hacer lo conducirá a aprender de manera objetiva y racional la complejidad de su campo profesional mínimamente.

Aprender a aprender: En este postulado lo significativo se refiere a la capacidad para resolver problemas, para encontrar por su propia cuenta soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones. Por lo consiguiente, se considera indispensable el cultivo de las capacidades intelectuales de interpretación, análisis, creatividad y juicio crítico. Igualmente, el desarrollo efectivo en cuanto a intereses, actitudes y valores. La formación polivalente surge como una necesidad que remite a su vez al problema curricular de enfoque multi e interdisciplinario.

El aprender a aprender, comprende a los siguientes aprendizajes:

a) Conciencia de los cambios: Del proceso y de la evolución acelerada de la ciencia, la tecnología y el saber en general; de la caducidad y de la reducida vigencia de los conocimientos y habilidades.

b) Educación permanente: Conocimiento y habilidad para la utilización adecuada de procedimientos, lenguajes y métodos de estudio e investigación; hábitos de trabajo intelectual, lectura, reflexión, procesamiento de información.³¹

En relación a este aprendizaje significativo de aprender a aprender en lo jurídico, cabe expresar lo siguiente:

Dicho aprendizaje va más allá del manejo de contenidos, pues implica que debemos propiciar en el estudiante una mente abierta a los cambios de legislación sin encerrarlos en determinadas instituciones o leyes como si éstas fueran de eterna vida. Además, este postulado supone proveer en la mente del estudiante, una visión dinámica de las instituciones jurídicas. Es decir, con el aprender a aprender debemos estar siempre al día en nuestra materia.³²

³¹ ARREFONDO G., Martiniano, *op. cit.*, pp. 10-12.

³² COLMENARES M., Néstor, *op. cit.*, pp. 76-77.

El aprender a aprender en el ámbito del Derecho, consiste: primordialmente en generar conciencia en los estudiosos de esta disciplina. En el sentido de que, el derecho como todo objeto de estudio científico, se encuentra en constante reflexión y transformación. Consecuentemente, es un requisito *sine qua non*, el tener una mentalidad abierta a los cambios de las instituciones jurídicas, de la legislación y de jurisprudencia.

Por lo tanto, el aprender a aprender en lo jurídico significa, entre otras consideraciones, el contar con una actualización permanente de la información y formación jurídica.

Aprender a ser: Este postulado versa sobre aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social.

El aprender a ser, encierra entre otras características a las siguientes:

a) Desarrollo de capacidades intelectuales: para percibir y distinguir fenómenos y problemas en el campo científico, profesional y social. Esto es, ubicar adecuadamente un problema o fenómeno en su contexto propio y para relacionarlos con otros fenómenos y problemas, etcétera.

b) Incremento de actitudes y valores: aceptación de sí mismo y de los demás; aceptación y aprecio de las manifestaciones culturales, científicas, artísticas, filosóficas, actitudes positivas en cuanto a los procesos de transformación hacia una sociedad más justa; valoración del método científico como instrumento de comprensión de los fenómenos naturales y de los problemas sociales.

c) Participación crítica en las transformaciones de la sociedad: Conocimiento de la problemática sociopolítica, socioeconómica y sociocultural del país, compromiso activo en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana.³³

Al respecto, Néstor Colmenares expresa que el aprender a ser en lo jurídico consiste en:

formar un profesional, que además de dominar la técnica jurídica, sea un ser solidario dotado de una vocación de servicio a la comunidad. El aprender a ser implica proyectar una imagen de compromiso con su realidad y con su pueblo, ser un verdadero agente de cambio social a fin de llevar la justicia social a los sectores marginados injustamente de nuestras sociedades.³⁴

³³ ARREDONDO G., Martiniano, *et al.*, *op. cit.*, pp. 11, 12 y 13.

³⁴ COLMENARES M., Néstor, *op. cit.*, p. 77.

Ahora bien, el aprender a ser en lo jurídico significa que el estudiante del Derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica. Igualmente, logrará una sensibilidad de la importancia de su papel histórico y de su compromiso social para luchar por el respeto al Derecho. Consecuentemente, coadyuvar en la solución de los problemas sociales de acuerdo a la equidad y a la justicia.

Por último, para consolidar la propuesta metodológica antes mencionada es prudente tener en consideración, entre otras recomendaciones a las siguientes:

1. Establecer y desarrollar la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje. Igualmente, la reestructuración tanto del plan como de sus respectivos programas de estudios. Haciendo hincapié en el establecimiento y desarrollo de *currículas* que tiendan a la implementación de la interdisciplinariedad.

2. Exhortar a la planta docente para que tenga a bien, emplear métodos de enseñanza-aprendizaje activos, por ejemplo, la exposición con interrogatorio, investigación bibliográfica, hemerográfica y de campo, lectura de textos comentados, el análisis de casos prácticos y jurisprudenciales, la discusión, el debate, el seminario.

3. Aplicar auxiliares didácticos adecuados, entre otros, cabe citar a los siguientes: cuadros sinópticos, ilustraciones (gráficas, fotografías), proyecciones fijas (transparencias), grabaciones, visitas a los tribunales, películas.

4. Que la evaluación deje de ser tratada como un simple instrumento de información y que casi siempre es utilizada como un mecanismo de intimidación en contra de los estudiantes. En consecuencia, propugnamos por una evaluación que permita la formación integral del educando.

5. Igualmente, es necesario establecer una política de admisión seria y responsable, entre otras razones, y son a saber:

— La política de admisión de libre acceso, abrió sus puertas a estudiantes con deficiencias tanto de información como de formación académica;

— Dicha razón explica el origen de la masificación escolar en las Facultades, Escuelas e Instituciones de Derecho en América Latina.

— Además, cabe destacar que, la carrera profesional de Derecho (abogacía) es tanto a nivel nacional como local de las más saturadas.

— Asimismo, es oportuno remarcar que, el desempleo profesional contemporáneo, se agudiza aún más en las carreras profesionales que tienen estrecha vinculación con el área de las ciencias sociales y de las humanidades.

Dichas razones, en cierta forma, explican las consecuencias negativas en que se ven envueltos los estudiantes de las Facultades o Escuelas de Derecho, y son a saber:

- La improvisación docente;
- La deserción escolar por carecer de una adecuada orientación vocacional;
- Ausencia de instalaciones físicas, y
- Desvalorización de los estudios profesionales.