

CIENCIA Y DOGMATISMO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Por la licenciada Leticia BONIFAZ ALFONZO

Profesora de la Facultad de Derecho de la UNAM

En el presente trabajo no entraremos a la discusión ya añeja de si existe la ciencia del Derecho. A nuestro juicio el carácter científico que se puede dar al estudio del Derecho es indudable y por ello partiremos de esta base. Únicamente consideramos necesario aclarar que el Derecho tiene la particularidad de que la denominación de su objeto de estudio coincide con el nombre de la disciplina misma. De esta manera la ciencia del Derecho tiene como objeto de estudio al Derecho como conjunto de normas.

Al efecto, el maestro Fix Zamudio ha señalado:

El Derecho tiene en su contra la circunstancia de que la denominación que puede darse a la disciplina es equívoca y comienza por confundirse con su materia misma.¹

Asimismo establece:

Si el carácter científico de un conocimiento no depende de la adopción de un método determinado sino de rigor con el cual se emplee cualquiera de los instrumentos de la lógica, y por otra parte, si toda la actividad intelectual opera de manera similar para sistematizar los principios fundamentales del objeto cognoscible sobre el cual se desarrolla, se puede concluir fácilmente que el Derecho, como objeto de conocimiento, puede ser estudiado científicamente y por tanto, que existe ciencia del Derecho.²

Y agrega:

La ciencia del Derecho consistirá en la sistematización de los conceptos fundamentales obtenidos del conocimiento de la materia jurídica a través de un principio director que no sería otra cosa sino el método apropiado para el objeto jurídico, es decir el método del derecho.³

¹ FIX ZAMUDIO, Héctor. *Metodología de la investigación y enseñanza del Derecho*, II J. UNAM, pág. 18.

² *Ibidem*, Pág. 20.

³ *Loc. Cit.*

En relación a esto existe entre los juristas disparidad de criterios y multiplicidad de enfoques. Las preocupaciones metodológicas se han orientado en distintos sentidos. Las diversas posiciones filosóficas a través de las cuales se llega al conocimiento del Derecho, a nuestro juicio, determinan la forma de enseñarlo.

DETERMINACION DE LAS CARACTERISTICAS DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO Y DEL CONOCIMIENTO DOGMATICO.

Las concepciones científicas nunca son definitivas, siempre son transitorias y expuestas a la refutación en aspectos importantes a los que no puede darse una solución satisfactoria. La ciencia es algo inacabado, en proceso de constante construcción y sin cierre.

En el conocimiento científico no existe nada que se conquiste de una vez para siempre. Es necesario ir sustituyendo el conocimiento menos válido por un conocimiento más válido.

Afirma Margarita Pansza:

La ciencia no consiste en encontrar verdades, sino en producir conocimientos válidos. Es claro que las concepciones científicas no pueden presentarse nunca como definitivas, siempre son transitorias y expuestas a la refutación en aspectos importantes a los que no puede darse una solución satisfactoria.⁴

Por otra parte, el conocimiento dogmático no está abierto al debate crítico ni a los hechos. Se piensa que existen soluciones acabadas, verdades eternas, inmutables. por ello la concepción dogmática implica inmovilidad.

CIENCIA Y DOGMATISMO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Una posición dogmática en el estudio del derecho implica que se han descubierto los principios últimos, inmutables y absolutos acerca de las normas que rigen la convivencia del hombre en sociedad. Es decir, que el Derecho está hecho y que la labor de los juristas consiste en comentar y explicar códigos y legislaciones.

Afirma Santiago Nino:

⁴ PANSZA, Margarita, Et. Al. *Didáctica-Fundamentación y Operatividad*, Ed. Gernika, México 1985, p. 26.

Casi nunca el dogmatismo es consciente de su función creadora de Derecho, por lo cual su esfuerzo de hallar fundamentación legal para las soluciones que proponen responde generalmente a la creencia sincera de que las mismas se hallan incluidas de alguna manera, a veces misteriosa, en el sistema jurídico vigente y que su función consiste en descubrirlas.⁵

Se explica el derecho existente, entendiendo por él el que emana de ciertos órganos competentes, pero no se evalúa al sistema con la intención de influir en la reforma y perfeccionamiento del mismo.

Se ha constatado que en las Facultades de Derecho de nuestro país — y los estudios demuestran que en toda Latinoamérica — predomina la enseñanza dogmática por encima de la científica. Pero lo más grave, a nuestro juicio, es que los docentes, en muchos casos improvisados, no están siempre conscientes de la actitud que asumen en la cátedra y la posición metodológica que adoptan.

Así como en términos generales las actitudes dogmáticas en educación están respaldadas por una tradición histórica, en la concepción y enseñanza del Derecho esta tradición cobra gran fuerza y es, desafortunadamente, determinante.

Es indiscutible la influencia que el Derecho Romano ha tenido sobre la concepción jurídica de occidente. La ciencia jurídica romana ha sido entendida, interpretada y proyectada como una obra hecha, acabada y perfecta. El Dr. Floris Margadant ha dicho que hay que entender al Derecho Romano como un sistema con fluidez permanente, en constante cambio, en continua adaptación y con un alto grado de flexibilidad y reconoce que está muy acendrada la idea del inmovilismo, estancamiento y fijeza del orden jurídico romano.⁶

Creemos que es posible que en Roma, dadas las condiciones sociales que prevalecían, existiera un Derecho completo, capaz de prever en sus supuestos normativos, los múltiples actos y hechos jurídicos que podrían provocar consecuencias de Derecho, pero esta posibilidad se va reduciendo al paso del tiempo, en la medida que la sociedad evoluciona y presenta formas más complejas.

La influencia del Derecho Romano y posteriormente del enciclopedismo napoleónico son algunas causas de la prevalencia de la actitud dogmática en la enseñanza del Derecho, que fomentaron el culto al legislador y a la validez formal del Derecho.

⁵ SANTIAGO NINO, Carlos. *Consideraciones sobre la Dogmática Jurídica*. II J. UNAM, México 1974, pág. 33.

⁶ FLORIS MARGADANT, Guillermo. *El Significado del Derecho Romano dentro de la enseñanza jurídica contemporánea*. UNAM, 1960, págs. 12 y sigts.

Pero el dogmatismo no es un fenómeno propio y exclusivo de la enseñanza del Derecho, en la educación en general se presenta este problema. Así, la maestra Margarita Pansza ha afirmado:

Las actitudes dogmáticas en educación son frecuentes y están respaldadas por toda una tradición histórica, y aunque han sido fuertemente criticadas, se ven favorecidas por la separación que existe entre la escuela y la problemática social, así como un falso concepto de conocimiento en que éste es congelado, quitándole su carácter de proceso de construcción permanente.^{6a}

Este conocimiento congelado al que se hace referencia, impera en grado superlativo en las facultades de Derecho. A la profesión del licenciado en derecho se le liga con el conservadurismo y no faltan razones para ello. Sobre todo porque la forma de enseñar el derecho ha provocado actitudes de este tipo.

La enseñanza dogmática del Derecho origina al mismo tiempo una gran separación entre el Derecho y la realidad social. De este modo se considera que cualquier problema estará resuelto si existe una hipótesis normativa que prevea la solución, independientemente de las condiciones reales que la hagan posible.⁷

En las últimas décadas se ha cuestionado profundamente en la eficacia del Derecho. Se ha analizado si éste se ha venido desarrollando conjuntamente con la realidad social o si ha marchado a la zaga de los cambios sociales. Nosotros creemos que el Derecho seguirá a la zaga si no varía la forma de concebirlo y consecuentemente la forma de enseñarlo.

Si se continúa enseñando el Derecho dogmáticamente, éste continuará rezagado en relación a la movilidad social y no cobrará plena eficacia, porque no existirá la capacidad creativa y modificadora necesaria para el establecimiento de nuevos supuestos normativos.

Si no se provocan en los estudiantes actitudes críticas, hábitos mentales, manejo de fuentes, adiestramiento para la continua integración y reelaboración del Derecho, si no se enseña el Derecho científicamente, no habrán posibilidades de cambio.

El Dr. Jorge Witker ha señalado que la ciencia jurídica "es enseñada a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio propio proceso de formación e instrucción".⁸

Asimismo ha establecido: "Los hábitos mentales conservadores, las definiciones estáticas de las instituciones jurídicas, el formalismo ino-

^{6a} PANSZA, Margarita, *Op. Cit.* Pág. 27.

⁷ De este modo se piensa que los problemas se solucionan por decreto o por ley.

⁸ WITKER, Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*, UAEM. p. 75.

perante, la jurisprudencia reiterativa, son factores difíciles de remover en nuestras sociedades".⁹

La educación es el medio para provocar este cambio de actitudes. El Dr. Witker concluye: "Debiéramos formar al jurista y al abogado en una noción dinámica y abierta del Derecho".¹⁰

La necesaria formación científica en los estudiantes de Derecho no puede objetarse, pero como lo hemos comentado en líneas anteriores, el problema comienza con el docente que no siempre tiene conciencia de la posición que está asumiendo al impartir su clase, ya que, dada la imposible neutralidad de la ciencia, se encuentra siempre cierta ideología y concepción filosófica del Derecho que condiciona su actividad docente.

Por ello es conveniente que los maestros sometan su práctica educativa a una reflexión continua y busquen una fundamentación teórica de su práctica docente. Con ello se evita que repitan mecánica e intuitivamente ciertas actitudes, y se logra que asuman una labor docente consciente y comprometida que redundará en un cambio en la formación de los futuros profesionales.

Respecto a los contenidos los profesores orientan sus funciones hacia su conservación y reproducción y casi nunca hacia la detección de contradicciones, elaboración de nuevas teorías y superación de las existentes. Asimismo no siempre dan a los estudiantes contenidos actuales, ni les proporcionan los elementos para una formación eminentemente científica.

Una de las consecuencias más graves de la enseñanza del Derecho en forma dogmática es que contribuye a la mayor separación de la teoría y la práctica. "Los juristas - dice el maestro Fix Zamudio - en ocasiones se sienten desalentados cuando observan que las disposiciones jurídicas carecen de eficacia práctica, o bien, que han sido superadas por la dinámica de la vida social".¹¹

Este desaliento, muy frecuente en los estudiantes de Derecho, no se daría si se aprendiera a conocer al Derecho de una manera científica, abierta, y en consecuencia con posibilidades de nueva integración, reelaboración o cambio. Pero el dogmatismo imperante hace sentir un alto grado de impotencia para la realización de cualquier transformación y torna a los estudiantes en personas escépticas, y con facilidad de adecuación y adaptación pero no de cambio.

⁹ *Ibidem*, p. 78.

¹⁰ *Ibidem*, p. 78.

¹¹ FIX ZAMUDIO, Héctor, *Op. Cit.*, pág. 76.

Asimismo, por el formalismo imperante, es muy frecuente que los juristas hagan abstracciones en los fenómenos económicos, sociales y políticos, y se limiten a aclarar el texto de la ley, con absoluta independencia de la eficacia de los preceptos contenidos en ella.

Al respecto, el maestro Fix Zamudio ha señalado:

Se advierte que para otros científicos sociales, los cultivadores de las disciplinas jurídicas efectúan especulaciones abstractas que no se asientan sobre la realidad social, y se tiene la impresión de que los que nos dedicamos a la investigación jurídica somos personas encerradas en una torre de marfil, muy alejados de los problemas que afectan a nuestras sociedades en desarrollo.¹²

Y agrega el maestro:

Es necesario abandonar la idea del papel de investigador como autor de grandes construcciones de carácter formal, a los que fueron tan afectos los juristas racionalistas del siglo XIX sino que por el contrario, la investigación significa el estudio minucioso y constante para analizar las cuestiones que requieren solución en el momento histórico y en el sistema normativo que al jurista le ha tocado vivir, tomando en cuenta la realidad social en la cual se encuentra inmerso, de acuerdo con el planteamiento reciente de vincular la ciencia jurídica a las restantes disciplinas de carácter social.¹³

En el comentario anterior del maestro está implícita la necesidad de relacionar con otras áreas los estudios de carácter jurídico para buscar, ante todo, la eficacia del Derecho.

El principal argumento en contra de las concepciones sociologistas del Derecho, y a favor de un conocimiento dogmático del mismo, es que el Derecho debe ser estable para que pueda darse la seguridad jurídica. Su continua movilidad puede ocasionar incertidumbre y puede atentar contra el orden y la justicia inclusive.

Sin embargo, en lo particular, creemos que un adecuado sistema de reelaboración del Derecho podría evitar esta falta de certeza, sobre todo si se aprovechan los adelantos científicos y tecnológicos en lo referente a los medios de comunicación masiva y al control de datos a través de computadoras. La eficacia del Derecho puede lograrse haciendo las adecuaciones que la sociedad requiera y previendo asimismo la dinámica de la propia sociedad.

A nuestro juicio, un Derecho ineficaz, con contenidos caducos y obsoletos, no tiene sentido, por más bien sistematizado que se encuentre. En consecuencia, la enseñanza de un Derecho ineficaz también carece de importancia.

¹² *Ibidem*, p. 239.

¹³ *Ibidem*, p. 239.

Si el Derecho, como conjunto de normas, fue ideado para regular la conducta externa de los hombres en sociedad, debe forzosamente tener las mismas características de ésta, es decir, mantenerse en constante y continua transformación, debiéndose formar a estudiantes que en el futuro estén aptos para realizarla.

El Doctor Ignacio Chávez, decía:

En materia profesional necesitamos formar hombres de hoy, con la ciencia. . . de hoy y no con la de ayer. Hombres que entiendan que más importante que el saber en sí es conocer el camino de acrecentarlo y rectificarlo. . . Debemos huir del simple aprendizaje sin crítica y sin valoración. Convencernos de que la cultura no es sólo un saber, sino un saber resolver. . .¹³

También, coincidimos con el maestro Fix Zamudio cuando afirma que:

El jurista debe aproximarse al objeto de conocimiento con un espíritu abierto y dinámico para evitar la esclerosis que le impide conocer las constantes transformaciones que se operan en el ordenamiento jurídico, sobre todo en una época de cambios sociales acelerados que influyen profundamente en el campo del Derecho.¹⁴

Existe un aspecto que debe ser tomado muy en consideración en los estudios de licenciatura, y que se refiere a la necesidad de que los alumnos adquieran conciencia del Derecho como instrumento de cambio social, ya que de acuerdo a la concepción tradicional de las profesiones jurídicas como simples actividades técnicas, ha predominado una orientación conservadora en la formación de los estudiantes de las facultades de Derecho que contrasta con el dinamismo que ha impregnado últimamente a las restantes disciplinas de carácter social.¹⁵

No pensamos que el abogado deba ser un experto en el estudio de los fenómenos sociales, pero sí que desarrolle su labor en estrecha coordinación con los sociólogos, los economistas, politólogos y cualesquiera otros profesionales que pueden aportar sus conocimientos para hacer que las normas jurídicas no sean hipótesis desprovistas de elementos que aseguren su eficacia sino supuestos que pueden llegar a tener verdadera utilidad social.

No creemos que se pueda aislar a la disciplina jurídica de otros productos culturales. La relación del Derecho con otras ciencias, sus continuas implicaciones y determinaciones, hacen imposible este pretendido aislamiento que sólo se justifica con cierto propósito teórico.

¹³ CHAVEZ, Ignacio. *Pensamientos*. UNAM, México, 1979.

¹⁴ FIX ZAMUDIO, Héctor. *Op. Cit.*, p. 240.

¹⁵ *Ibidem*, p. 240.

Roberto J. Vernengo, un tratadista que ha insistido continuamente en la necesidad de hacer ciencia jurídica, considera inusitado que: "La dogmática tradicional aún sobreviva en las Facultades de Derecho y "su difuso eclecticismo" continúe difundiendo en la profusa literatura jurídica y en las abarrotadas aulas universitarias".¹⁶

El interés por caracterizar el conocimiento dogmático y el científico, y su manifestación en la enseñanza del Derecho se debe a que nos inquieta sobremanera la forma en que se viene enseñando el Derecho, y ante sus múltiples fallas, nos consideramos obligados a aportar algo para su transformación.

Creemos finalmente que cualquier intento de cambio en la función del Derecho y en su concepción general puede lograrse en parte a través de la educación.

Estimamos que en el aula pueden darse importantes transformaciones, siempre y cuando se abandone la forma dogmática de concebir al Derecho y se adopte una actitud eminentemente científica que promueva el ascenso hacia estadios superiores y posibilite la continua sustitución de lo caduco por lo nuevo, manteniendo al Derecho con la movilidad que exigen los reclamos de la sociedad a la que pretende regular.

PROBLEMAS DE LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

El Derecho se ha enseñado desde la época antigua usando métodos que en su tiempo pudieron ser eficaces, pero que en la actualidad han perdido utilidad práctica.

Para elegir la técnica, es decir el modo como va a enseñarse una materia, es necesario tomar en cuenta los recursos reales de que dispone tanto el maestro como la institución de la que forma parte.

En el desarrollo de la pedagogía se han descubierto diversas técnicas para ser implantadas en la escuela moderna; sin embargo no todas responden a las condiciones reales que presenta una universidad inmersa en un país en vías de desarrollo, en la que se reflejan los problemas de éste.

Por este motivo, es importante descubrir aquélla técnica que sea aplicable a las universidades estatales mexicanas de nuestros días y que atienda a toda la problemática que se presenta en el aula como: la sobrepoblación; la heterogeneidad de los grupos a consecuencia de

¹⁶ VERNENGO J. Roberto, Et. Al. *Conceptos Dogmáticos y Teoría del Derecho*. UNAM, México 1979, pág. 10.

los diferentes planes y programas de estudio a nivel de preparatoria; la agravante de que en su mayoría los estudiantes se ven precisados a alternar sus estudios con un trabajo que les permita aportar medios para el sostenimiento económico de su hogar, etc.

Se deben tomar en cuenta además los costos que implicaría la elección de ciertas técnicas, que podrían ser adecuadas, pero que necesitarían de un apoyo económico por parte de la misma universidad o bien de los beneficiados directos.

Existen también otros factores de menor importancia que inciden en el rendimiento escolar y que no pueden dejar de considerarse por la influencia directa que ejercen. Estos son, por ejemplo, que los alumnos tienen que recorrer largas distancias para llegar a la universidad; la alimentación deficiente que se refleja en el rendimiento final; los malos hábitos de estudios derivados de una malformación en los niveles escolares anteriores; la estructura de los horarios y aún la distribución de los salones y la ubicación del mobiliario en ellos.¹⁷

La forma como están distribuidos los salones responde a los modelos tradicionales y en consecuencia hace propicia la clase-conferencia pero hace difícil cualquier innovación de otras técnicas. El hecho de que el mobiliario sea fijo hace imposible cualquier nueva técnica que pretendiera experimentar el maestro y provoca que los alumnos casi nunca vean las expresiones de sus compañeros.

En el primer semestre del nivel universitario, el reto principal para cualquier maestro es el erradicar los malos hábitos de estudio y preparar la mente crítica de sus alumnos para que, como auténticos universitarios, sean capaces de analizar y comentar cualquier corriente de pensamiento.

Sabemos que erradicar los malos hábitos y provocar nuevas actitudes no es fácil, sobre todo porque aquellos se encuentran respaldados por una larga tradición que genera resistencia.

En principio, para romper los malos hábitos de estudio, se debe procurar que el alumno por sí mismo se percate de ellos y decida cambiarlos, adoptando los medios que para sus condiciones particulares sean más adecuados. También es necesario que el alumno se comprometa consigo mismo y con su grupo a cumplir con los deberes que como miembro del mismo le corresponden y que son indispensables para su adecuado funcionamiento.

¹⁷ Los últimos factores señalados podrían estimarse irrelevantes, pero en realidad constituyen agravantes a la tarea del docente.

Para lograr este propósito se requiere de una amplia motivación por parte del maestro de modo que la respuesta, la participación, la contribución a la clase no se dé por temor a una sanción, sino por cierto gusto que se experimenta.

En los primeros semestres, el maestro se encuentra con poca solidez en la formación de los alumnos, por lo que es posible que éstos se vean influenciados por su posición, lo cual es muy delicado porque atenta contra la esencia de la formación universitaria. Si el maestro fomenta la conciencia crítica desde el primer semestre, esto se vuelve un hábito que hace que el alumno analice con mentalidad crítica las obras y las apreciaciones de sus maestros y de todos los autores que en su momento se le presenten, encontrando por sí el conocimiento de las cosas y sabiendo que aún el teórico más connotado dentro de un área pudo haber estado equivocado.

Para que no se encuentre el alumno con una serie de opiniones aisladas, asistemáticas y sin relación aparente, el maestro debe ir provocando conclusiones después del análisis de cada tema, sin que sea forzosa una conclusión idéntica para todo el grupo. De este modo, el alumno va siendo apto para construir sus propias teorías y analizar la obra jurídica que en algún momento tenga frente a sí. Si esta aptitud se logra desarrollar, la función del maestro estará cumplida, ya que si en cambio, el alumno es capaz de repetir en un examen con toda exactitud lo que el maestro le "enseñó" pero no es capaz de analizar lo que mecánicamente está repitiendo y de aplicar ese "conocimiento" a casos concretos, la labor del maestro puede haber tenido sentido para un momento, pero se perderá inútilmente después del examen y quedará olvidada para cualquier efecto posterior.

No es posible que en nuestros días el maestro posea conocimientos absolutos sobre cualquier materia. Vivimos en una época de explosión del conocimiento, de cambios continuos, de descubrimientos diarios. El aumento del campo del conocimiento ha hecho surgir las especializaciones. Es por eso que el maestro no puede ser ya aquella persona que sabía de todo y que iba transmitiendo su sabiduría oralmente a sus alumnos.

En consecuencia, la función del maestro de ahora tiene que ser la de aquella persona que indica fuentes y contribuye a ejercitar la posibilidad del alumno de llegar a las mismas y de aprovecharlas para que siga el proceso de construcción del conocimiento.

Con ello se logra que el alumno no sea solo reproductor de los conocimientos que asimiló de una persona, sino que por la revisión de diversas fuentes debe ser capaz de establecer sus propios puntos de vis-

ta en relación a las teorías de los distintos autores que se estudiaron y aún de someter a análisis la postura de sus propios maestros, quienes no por tener tal carácter poseen un conocimiento absoluto y acabado.

Una didáctica crítica se perfila como una nueva opción dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de nuestros días.

Todos aquellos que se encuentran interesados en encontrar nuevas perspectivas y posibilidades en el campo docente ven con agrado la existencia de la didáctica crítica¹⁸ y sus posibilidades de instrumentación resultan atrayentes; sin embargo, como todo intento de establecer cambios, la implantación de un nuevo sistema de enseñanza genera problemas, que conviene conocer para poder proponer vías de solución.

En principio, se encuentra cierta oposición institucional y de los mismos docentes y alumnos, porque todo cambio genera ansiedad y duda, mismas que se ven manifestadas en resistencia.

Para poder implantar la didáctica crítica se requiere que se dé un rompimiento en los roles tradicionales. Esto debe ser propiciado por el docente, el cual, al asumir una nueva actitud, consecuentemente provoca nuevas actitudes en los alumnos.

Es posible que un maestro pretenda implementar este tipo de enseñanza y se encuentre con fuerte oposición por parte de los alumnos, que además no están preparados para asumir nuevas actitudes.

Ellos han sido, durante la mayor parte de su formación, obligados a asumir una actitud pasiva en el proceso y resulta no sólo novedoso sino difícil un cambio de actitud.

El maestro puede encontrar dificultad para la aplicación de su nueva técnica porque no encuentra una respuesta inmediata ni se observan rendimientos a corto plazo y decidir regresar al sistema tradicional con todas las desventajas que esto trae consigo. Nosotros pensamos que antes de desistir de su intento, es conveniente profundizar en el conocimiento de la problemática de la instrumentación didáctica del nuevo tipo de enseñanza que pretende.

En principio, es evidente que la actitud de pasividad, rechazo y bajo rendimiento se debe, entre otros factores, a los muchos siglos en que la educación fue distinta y que permanece como un lastre difícil de remover, pero no imposible, si se conocen los medios para lograrlo.

¹⁸ El vocablo "crítica" tiene una fuerte carga emotiva, tal vez por ello no sea el idóneo para calificar a la nueva didáctica, que no sólo es crítica porque cuestiona los modelos tradicionales, que también es crítica de sí misma.

Valdría la pena recordar aquí las siguientes palabras del doctor Ignacio Chávez: "Dudar de todo, criticar todo, querer reformar todo. Está bien, si su ímpetu apunta hacia... la búsqueda de caminos mejores...". (*Pensamientos UNAM*. México 1979).

Un alumno acostumbrado a la pasividad tendrá problemas para convertirse en un ser dinámico. Afortunadamente el proceso contrario es irreversible; el alumno acostumbrado a ser crítico difícilmente puede volver a adoptar una actitud pasiva.

Para evitar la ansiedad del alumno al constatar que no aprende de acuerdo al modo tradicional, en todo caso debe existir conciencia de la ruptura y de las ventajas de los nuevos modelos.

El reto para el maestro es contribuir al rompimiento de los roles en el aula y provocar actitudes críticas. El proceso es lento y gradual, pero definitivo.

Por otro lado, para evitar en la enseñanza diaria la separación entre la teoría y la práctica, la técnica que se emplee debe tender hacia la supresión de esta separación, procurando la realización en el aula de ejercicios prácticos que impliquen aplicación de lo teórico.

La utilidad de lo que se aprende es un factor motivante para el alumno. Por ello en vez de provocar que guarde en la mente conocimientos enciclopédicos, es conveniente que sienta que puede llevar la teoría a la práctica, es decir, que no sólo aprende datos sino que después de analizarlos los aplica y puede finalmente hacer y resolver.

Respecto a los contenidos es conveniente la flexibilidad de los mismos, lo que implica irlos revisando periódicamente en forma colegiada. En virtud de que todo conocimiento está en proceso de construcción hay conocimientos anteriores válidos que hay que tomar en cuenta para continuar con el proceso.

Lo anterior quiere decir que no se trata de dar contenidos absolutamente novedosos, sino que se trata de mezclar los conocimientos anteriores con los nuevos para continuar construyendo conocimientos más válidos, midiendo su utilidad en razón de su aplicación práctica.

En ocasiones los alumnos menosprecian su capacidad creadora porque siempre se les ha visto como las personas que no saben, y que aprenden en la medida que repiten los contenidos que les da el maestro, que sí sabe.

El alumno tiene que adquirir confianza en sí mismo, reconocer que a través de razonamientos lógicos, de confrontación de opiniones, de discusión y de análisis es capaz de construir o descubrir conocimientos válidos.

Al maestro le toca contribuir al rompimiento del vínculo de dependencia que hasta ahora se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los problemas que enfrenta el maestro universitario serían menores si en los ciclos precedentes se fomentarán habilidades para el aprendizaje crítico, si en el nivel de la universidad estas cuestiones estuvieran

superadas, al maestro universitario no le tocaría más que continuar con un proceso iniciado años antes, aportando lo que en este nivel correspondiera; pero la situación actual no es así, por lo que al maestro en este momento le corresponde desarrollar una tarea también formativa en cuanto a cómo aprender.

El paso de la preparatoria a la universidad puede aprovecharse para la ruptura, para el cambio. Es un periodo de transición que puede ser útil para provocar cambios de conducta y erradicación de malos hábitos.

Respecto al problema de contar en el nivel universitario con estudiantes que trabajan, esto puede ser aprovechado haciendo que los alumnos lleven su experiencia práctica al aula de modo que se mezcle la educación formal con la educación informal provocándose un enriquecimiento del proceso y evitando el abismo entre la teoría y la práctica.

Sabemos que los cambios en la educación no resuelven por sí solos todos los problemas prácticos, pero sí contribuyen a generar cambios en los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismos que habrán de traducirse después en cambios de conducta fuera del aula universitaria que repercutirán indudablemente en el desarrollo general del país.

BIBLIOGRAFIA

- BUENO, Miguel. *Estudios sobre la Universidad*. UNAM, México, 1962.
- CHAVEZ, Ignacio. *Pensamientos*. UNAM, México 1979.
- FIX ZAMUDIO, Héctor. *Metodología de la Investigación y Enseñanza del Derecho*. IIJ, UNAM, México 1978.
- FLORIS MARGADANT, Guillermo. *El significado del Derecho Romano dentro de la enseñanza jurídica contemporánea*. UNAM, México 1960.
- LARROYO, Francisco. *Didáctica General Contemporánea*. Ed. Porrúa, México 1970.
- NOVOA MONREAL, Eduardo. *El Derecho como obstáculo al cambio social*. Siglo XXI Editores, México 1984.
- PANSZA Margarita, PEREZ JUAREZ Esther Carolina y MORAN, Porfirio. *Fundamentación y Operatividad de la Didáctica*. Ed. Gernika, México 1985.
- SANTIAGO NINO, Carlos. *Consideraciones sobre la Dogmática Jurídica*. IIJ, UNAM, México 1974.
- VERNENGO J. Roberto, Et. Al. *Conceptos Dogmáticos y Teoría del Derecho*, UNAM, México 1979.
- WITKER, Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. UAEM, México 1982.