

**Voces:** ENSEÑANZA DEL DERECHO

**Título:** La enseñanza del Derecho

**Autores:** Alterini, Jorge Horacio

**Publicado en:** LA LEY 1988-C, 687

**SUMARIO:** I. Los métodos.- II. Orígenes de los métodos activos.- III. Perdurabilidad de la enseñanza magistral.- IV. Integración con la enseñanza activa.- V. Análisis de casos.- VI. Coincidencias con el método científico.- VII. Contenidos y objetivos de la enseñanza.

### I. Los métodos

Los estudiosos de los problemas pedagógicos universitarios no suelen resistir la tentación de optar entre convertirse en defensores de las modalidades clásicas de la enseñanza o en entusiastas pretendidos innovadores convocados por los sistemas activos.

Los métodos, entendidos como caminos o direcciones que conducen a un fin, deben intentar dar respuesta a las inquietudes lúcidamente planteadas por Max Weber, acerca de "Que el trabajo didáctico más difícil es presentar los problemas científicos de modo que resulten comprensibles para una mente no formada, pero capacitada y ésta logre -y esto es lo decisivo- tener opiniones propias sobre el problema en cuestión"<sup>(1)</sup>.

Para alcanzar el objetivo expuesto, se enfrentan quienes piensan que elegido un método correcto el resultado es predecible y aquellos que descreídos de la rigidez de las opciones confían en la personalidad del educador, con olvido ambos de que no caben concepciones absolutas, pues como dijera Willmann: "el culto del método se debe a la ausencia de pensamiento y el horror al método a la pereza de pensar"<sup>(2)</sup>.

Se ha caracterizado la llamada enseñanza magistral como "la enseñanza ex cátedra, por medio de la palabra imperativa, por el argumento demostrativo, por el libro, en fin, ya que la autoridad de la escritura impresa redobla la autoridad del lenguaje. Una enseñanza didáctica se forma fácilmente deductiva. A este logismo del maestro corresponde en el alumno algo que le es totalmente opuesto, la memorización"<sup>(3)</sup>. Tal procedimiento llevado a sus manifestaciones extremas, importa caer en el dogmatismo que encarnara la pedagogía pitagórica, reflejado en la expresión magister dixit, o sea que las afirmaciones del educador importan verdades que no es posible discutir.

Las exageraciones de las exposiciones deductivas determinaron su descrédito, no siempre justificado, y el desplazamiento del centro de la enseñanza, la que no debe limitarse a transmitir conocimientos sino también procurar que el alumno los incorpore en virtud de su autoactividad, de su autoformación.

### II. Orígenes de los métodos activos

Aunque muchas veces se lo silencia, las concepciones activas de la enseñanza tienen antecedentes lejanos. Así los famosos diálogos socráticos: "Con Sócrates, la conversación llegó a ser un arte, y el diálogo un método. Casi nunca empleaba la forma didáctica, la enseñanza directa; dirigíase a su interlocutor, le rogaba que expusiese sus ideas, le hostigaba con preguntas., con maravilloso arte de análisis y con una fineza de razonamiento llevada casi al exceso, así como también con gran sencillez de lenguaje, con ejemplos tomados de la vida familiar, que bien podrían llamarse ejemplos intuitivos"<sup>(4)</sup>.

Grandes pensadores de antaño, con preocupaciones pedagógicas, confiaron en la importancia de la autoactividad en la formación educativa. Dice Miguel de Montaigne: "Yo no quiero que el maestro sea el único que hable; quiero que escuche también a su discípulo. No se debe limitar a pedirle cuenta únicamente de las palabras de la lección, sino del sentido, y de la sustancia. Los discípulos deben recoger ideas y conocimientos de los demás, no para reproducirlos como los reciben, sino para transformarlos y fundirlos en obra propia". En el esquema de Juan Amos Comenio, "La enseñanza ha de comprender los siguientes momentos: 1) la autopsia (observación por sí mismo, intuición); 2) autoproxia (ejercicio personal de lo aprendido); 3) autocresia (chreia, uso), a saber, aplicación de lo estudiado. La autopraxia y la autocresia son los aspectos del postulado de la autoactividad". Para Juan Jacobo Rousseau, "ejercitando nuestra razón, adquirimos cada día más ingenio para sorprender las relaciones de la cosas, conexas nuestras ideas e inventando instrumentos; en cambio, adoptando todo lo que se nos dice, el espíritu se desenvuelve torpe e indiferente.". Paralelamente, Juan Enrique Pesloszi puntualiza: "hade cultivarse. el pensamiento, con nuestros propios actos de pensar y no apropiándonos los pensamientos de otros hombres, y el conocimiento con nuestra propia investigación, no con interminables charlas sobre los resultados del arte o de la ciencia"<sup>(5)</sup>.

### III. Perdurabilidad de la enseñanza magistral

Aunque estoy convencido de la necesidad de aplicar los sistemas activos, y básicamente el análisis de casos, tampoco acepto un rechazo incondicionado de la enseñanza "ex cathedra".

Hubert, que como vimos censura la aplicación irrestricta de la enseñanza "magistral", sin embargo, con particular objetividad y fuerza de convicción, advierte que "da al alumno la impresión de que no es un aislado, abandonado a sus únicas fuerzas. Alguien conoce la clave del enigma, y en caso necesario puede revelársela.

hay cosas que es menester saber, y que es menester simplemente aprender para saberlas. Por mucha importancia que se quiera dar a la actividad del alumno en la enseñanza, hay conocimientos que él no podrá inventar. La educación intelectual se hace didáctica en la medida en que pretende ganar tiempo. El didactismo es una economía de esfuerzos. La enseñanza de las simplificaciones hace que el pensamiento pueda asimilar el saber"[\(6\)](#).

Es que la enseñanza magistral es idónea para proporcionar las directivas generales, los lineamientos básicos, que permitan una mejor aplicación de los métodos activos, pues mucho pero no todo dependerá de la autoactividad del educando. La clase expositiva no deberá contentarse con atraer y mantener la atención, con interesar a los alumnos, ya que "el maestro que cree interesar a sus alumnos, es a menudo un maestro que se interesa a sí mismo al hablar"[\(7\)](#). El docente debe despertar más que el interés de los alumnos, aquello que Julián Marías califica como el "asombro", ese colocarse frente a las cosas y a los hechos como extrañado de ellos, actitud que es presupuesto del pensamiento reflexivo [\(8\)](#). Debe apoyar sus enseñanzas en el libro, pero no olvidarse de que como dijera Horacio Mann, "El secreto de la educación no es el amor al libro, sino el amor al saber". Debe desalentar la memorización, pero no despreciar la memoria. "¿Qué sería de nosotros si no tuviéramos memoria?. No existiría la cultura, es decir, tendríamos sólo vida animal, y ni eso, pues carecemos de la eficiente vida instintiva que guía y sostiene a los animales; no podríamos aprender nada. sin la base de la memoria. La memoria es, pues, indispensable, pero no suficiente. es un medio, pero no un fin. Ahora podremos entender mejor la confusión, el mal uso, que ha hecho caer a la memoria en desprestigio. Durante muchos siglos la escuela puso todo su empeño -a menudo torturando empeño-, en ejercitar la memoria, en llenar la memoria, en aumentar la memoria, en premiar la memoria, en castigar la mala memoria, en fin, en hacer de la memoria en sí misma, el centro y principal objetivo de toda enseñanza. [\(9\)](#).

#### IV. Integración con la enseñanza activa

Con los condicionantes mencionados creo en el provecho de la enseñanza magistral, pero es imprescindible su adecuado balanceo con los métodos activos. Como dice Enrique Mariscal: "En un mundo en profunda transformación tengamos la valentía de confiar a las máquinas, mucho mejor programadas que nosotros para una información actualizada y segura, y trabajemos en todo lo que la máquina no puede hacer: dar vida, crear confianza en el otro, reír. Si vamos a trabajar con personas debemos sentir un profundo respeto por la inteligencia en formación y ayudar a cada uno a que descubra su propia tarea. Ello le permitirá posteriormente encontrar su tarea y espacio de gestión profesional"[\(10\)](#).

El comportamiento activo del educando debe traducirse incluso frente al libro, porque como lo señala José Ortega y Gasset, "entre leer un libro y estudiarlo, va por lo menos, esta clara diferencia: leer es recibir el pensamiento del autor, estudiar es reconstruirlo mediante la propia meditación"[\(11\)](#). Con el esquema de uno de los máximos teóricos de la pedagogía activa, Juan Piaget, el beneficio intelectual no reside tanto en la suma de los conocimientos adquiridos, cuanto en los sanos hábitos intelectuales de trabajo así contraídos: a saber, "la objetividad en la invención y la lógica en la reflexión"[\(12\)](#).

#### V. Análisis de los casos

Entre los diversos métodos activos, preferimos el análisis de casos, claro está sin desdeñar ninguno de los otros, aplicables ocasionalmente, pero vemos en aquél la manifestación más fructuosa de la enseñanza activa del derecho; por lo menos esto es lo que nos indica nuestras experiencias en las Universidades de Buenos Aires y de La Plata.

El método de casos, que desde hace años se sostiene en nuestro país [\(13\)](#), tanto sobre la base de hechos reales captados por las decisiones jurisdiccionales, como de supuestos imaginarios, permite superar muchas de las disyuntivas que se presentan cuando se fijan los objetivos de la enseñanza. ¿Se procura formar abogados litigantes, o asesores, o jueces, o científicos, o legisladores? ¿debe separarse la enseñanza de la investigación?

El método de análisis de casos es apto para formar tanto al abogado litigante, como al asesor, pues exhibe el conflicto en gestación y orienta acerca de la mejor defensa en juicio, o de los medios adecuados para prevenir la litis, o precaverse de sus consecuencias. Es fácil comprender que la elección de alternativas con sujeción al derecho y a las motivaciones de justicia, que es propia de la metodología de casos, constituye herramienta adecuada para conformar la personalidad de un juez. En tanto alienta la reflexión, con la eventual configuración de enfoques nuevos de los temas, es pilar idóneo para sustentar las aspiraciones científicas del educando. Como patentiza las vivencias de los aciertos, imprecisiones, orfandades, o injusticias de las normas jurídicas, genera el ambiente apto para recrear la figura del legislador como personaje comprometido con su comunidad, al tiempo que le aporta elementos eficaces para la gestación legislativa.

Si como afirmara Max Scheler "ser hombre es una tarea", el método de casos es valioso para dotarlo de herramientas eficaces para las distintas tareas propias del hombre de derecho. Aparte de consolidar la formación teórica del alumno, le enseña a "saber hacer", o sea que procura enriquecerlo con el saber entendido como "habilidad"[\(14\)](#).

Soslaya la antítesis entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico. Recuerda Emilio Durkheim, "como compramos, como vendemos, como cambiamos valores, etc., tenemos forzosamente alguna idea de esas

diferentes cosas, y sin ella no podríamos satisfacer nuestras obligaciones cotidianas. Pero esas nociones que nos hemos formado sin método para responder a exigencias prácticas, están desprovistas de todo valor científico. ", pues la ciencia "no debe ser una simple ilustración de evidencias hechas y que son engañosas; debe ser obra de descubrimientos que muchas veces no dejarán de ser contradictorios a las nociones recibidas"(15). El análisis de casos exhibe ductilidad en su dinamismo como para mostrar las manifestaciones jurídicas en su vulgaridad y correlacionarlas con las improntas de la investigación científica.

#### VI. Coincidencias con el método científico

El análisis de casos como método pedagógico responde a un espíritu coincidente con el del método científico, pues en ambos campean la observación, la comprobación de corte experimental y la elaboración de ideas. Es perfectamente válido para dicho método aquello de que el verdadero educador "enseñando investiga e investiga enseñando. El gran ejemplo de la inseparabilidad de la investigación y de la enseñanza es Sócrates que investiga con veracidad delante y con ayuda de sus discípulos; y así les enseña a investigar e investiga enseñando"(16).

Acaso, las tres primeras reglas expuestas por Renato Descartes en su "discurso del método", ¿no son válidas tanto para la investigación científica como para la enseñanza y el aprendizaje? "La primera de ellas consistía en no aceptar nunca como verdadero lo que con toda evidencia no reconociese como tal. La segunda era dividir cada una de las dificultades que hallara a mi paso en tantas partes como fuere posible y requiriera su más fácil solución. La tercera, ordenar los conocimientos, empezando por los más sencillos y fáciles, para elevarme poco a poco y como por grados hasta los más complejos."(17). Cuanta influencia deben haber tenido las reglas metodológicas mencionadas en las lúcidas recomendaciones sobre la enseñanza del derecho que formulara Rafael Bielsa: "a) enseñar lo elemental, que es fundamental, b) enseñar gradualmente, desde lo general a lo particular y que se presupone para lo que sigue; profundizar lo aprendido gradualmente"(18).

#### VII. Contenidos y objetivos de la enseñanza

Cualquiera sea la dirección central de la pedagogía jurídica, ya enderezada a la formación del abogado litigante o asesor, del juez, del científico o del legislador, es evidente que debe brindarse especial atención al derecho positivo vigente. Es que el abogado deberá ejercer su profesión con determinado contexto normativo, el juez deberá aplicarlo, el científico elaborar sus especulaciones en ese entorno y el legislador tener en cuenta sus falencias para procurar su reforma. Esta conclusión no debe sorprender, porque como lo resalta Alfor Ross, "la dogmática jurídica o ciencia del derecho en sentido estricto tiene por objeto un orden jurídico determinado en una sociedad determinada"(19).

Pero que se jerarquice la transcendencia del derecho positivo, no quiere decir que la enseñanza debe sujetarse ciegamente a sus dictados, pues ya Carlos Cossio prevenía que "nuestro Código Civil no representa la pedagogía de la\* ciencia del derecho civil"(20).

Es menester ponderar en la enseñanza los fundamentos histórico-filosóficos de las soluciones legislativas y su adecuación a las cambiantes realidades, como también computar los aportes de la jurisprudencia, y en la medida de lo posible incluir nociones de derecho comparado.

Son necesarios los estudios interdisciplinarios; acaso mi acercamiento a la teoría general de sistemas y a la informática haya afirmado mis convicciones al respecto. Basta recordar que uno de los máximos corifeos de esta orientación, Ludwig Von Bertalanffy, señala: "1) Hay una tendencia general hacia la integración en las varias ciencias, naturales y sociales. 2) Tal integración prefiere girar en torno a una teoría general de los sistemas. 3) Tal teoría pudiera ser un recurso importante para hacer una teoría exacta en los campos no físicos de la ciencia. 4) Al elaborar principios unificadores que corren 'verticalmente' por el universo de las ciencias, esta teoría nos acerca a la meta de la unidad de la ciencia. 5) Esto puede conducir a una integración, que hace mucha falta, en la instrucción científica"(21).

Creo que, tanto como los contenidos de la materia, es significativa la orientación que se le imprima a la enseñanza.

Toda enseñanza, tanto la "magistral" como la "activa", debe tener como objetivo no sólo la formación del educando concebido como individuo, sino también ponderar que la tarea de hombre de derecho la desempeñará dentro de su comunidad, y tal existencia interrelacionada le da sentido a que la enseñanza dirija su atención al bien común. Los fines comunitarios que ya visualizara Platón, dan asidero a las siguientes reflexiones de John Dewey: "Una sociedad que procura la participación de todos sus miembros en términos iguales y que asegura un reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de la vida asociada es democrática en esa misma medida. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y hábitos espirituales que aseguren los cambios sociales sin introducir el desorden"(22).

La transcendencia del compromiso de quien enseña con la comunidad explica las palabras rectoras de Juan Pablo II, cuando dijera que "el auténtico hombre de cultura tiende siempre a unir, no a dividir; no crea barreas entre sus semejantes, sino que difunde entendimiento y concordia; no le mueve la rivalidad ni la revancha, sino el deseo de abrir nuevos cauces a la creatividad y al progreso"(23).

- (1) "Política y ciencia", p. 104, traducción de la edición alemana de Carlos Correa, Buenos Aires, 1985.
- (2) MAGANIELLO, Ethel M., "Didáctica general", ps. 55, 58, Buenos Aires, 1966.
- (3) HUBERT, René, "Tratado de pedagogía general", 5ª ed., traducción de la edición francesa por Juana Castro, Buenos Aires, 1965.
- (4) COMPAYRE, Gabriel, "Historia de la pedagogía", p. 31, traducción del francés por Carlos Roumagnac, París, 1920.
- (5) Las citas precedentes fueron extraídas de LARROYO, Francisco, "Historia general de la pedagogía", ps. 316, 317, 361, 432 y 491, 9ª ed., México, 1964.
- (6) Op. cit., ps. 440, 441.
- (7) HUBERT, René, op. cit., p. 464.
- (8) "Historia de la filosofía", ps. 3, 4, 9ª ed., Madrid, 1957.
- (9) VILLAVERDE, Aníbal, "Psicología pedagógica", ps. 359, 360, 11 ed., Buenos Aires, 1957.
- (10) Ponencia en las "Primeras Jornadas Argentinas de Enseñanza del Derecho", celebradas del 23 al 25 de junio de 1982 en la Universidad de Belgrano.
- (11) En nota 1 de p. 8 de su prólogo a la "Historia de la filosofía" de VORLÄNDER, Karl, Madrid, 1921.
- (12) Ver HUBERT, René, op. cit., p. 462.
- (13) Ya CUETO RUA, Julio C., en sus notas de Rev. LA LEY, t. 71, p. 847 y t. 73, p. 734.
- (14) Ver GUIBOURG, Ricardo A, GHIGLIANI, Alejandro M. y GUARINONI, Ricardo V., "Introducción al conocimiento científico", ps. 82, 83 y 85, Buenos Aires, 1986.
- (15) "Del método en las ciencias", ps. 352, 353, por los profesores H. Bouasse y otros, Madrid, 1911.
- (16) GOLDSCHMIDT, Werner, "Justicia y verdad", ps. 568, 569, Buenos Aires, 1978.
- (17) Traducción del francés de M. E. Biagosch, p. 41, Buenos Aires, 1954.
- (18) "Metodología jurídica", p. 658, Santa Fe, 1961.
- (19) "Sobre el derecho y la justicia", p. 21, traducción del inglés por Genaro Carrió, Buenos Aires, 1963.
- (20) "La función social de las escuelas de abogacía", p. 72, Buenos Aires, 1947.
- (21) "Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones", p. 38, traducción del inglés de Juan Almela, México, 1981.
- (22) Ver LARROYO, Francisco, op. cit., ps. 647 y 679.
- (23) "Discurso a los hombres de ciencia y de la cultura", pronunciado en Buenos Aires el 12 de abril de 1987.