

La metodología didáctica del Derecho

POR

ANTONIO MARTINEZ BLANCO

LAS MISIONES DE LA UNIVERSIDAD.

La Universidad está dedicada al saber (1). Alfonso X definió el Estudio General como «ayuntamiento de maestros e escolares para aprender los saberes».

Pero el saber o los saberes tienen varias significaciones y en ellas de alguna manera pueden adivinarse los diferentes tipos de Universidad que desde su nacimiento se han venido realizando.

1. En el comienzo de la Universidad (siglo XIII) el saber a que se dedica era, o *un saber de totalidad*, del ser de la realidad, dando así origen al saber filosófico, que constituyó el elemento de la Facultad básica, tradicionalmente llamada Facultad de Artes y que ahora llama-

(1) El tema de la Universidad ha sido objeto de preocupación manifestada en la abundante bibliografía. Nos remitimos a las obras básicas de:

KARL JASPER, «La idea de la Universidad», *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, 1959.

ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad*, 1938, Madrid, 1960.

LÓPEZ IBOR, *Discurso a los Universitarios*, 1938, Madrid, 1957.

ALVARO D'ORS, *Papeles del oficio universitario*, Madrid, 1961.

LAIN ENTRALGO, *El problema de la Universidad*, Madrid, 1968.

Sobre el tema de la crisis de la Universidad, ver especialmente:

ORLANDIS, *La crisis de la Universidad*, Madrid, 1966.

NAJMAN, *Proceso a la Universidad*, ed. esp., Barcelona, 1975.

(Habla de crisis cuantitativa, crisis de financiación, crisis de los propósitos de la enseñanza superior en relación con la necesidad de las sociedades y de los individuos y crisis de las relaciones entre Universidad y sociedad. Págs. 26-28.)



ríamos más bien Facultad de Filosofía; o un saber del hombre: en la medida que tiene un cuerpo que ha de cuidar, un alma que hay que salvar, y en tanto se vive dentro de un orden social que debe ser regulado.

Estos saberes dieron origen a las grandes Facultades de Medicina, de Teología y de Canones. Y con toda razón se puede hablar de una *Universidad humanista*.

2. Pero también hay un saber de las cosas, partes de la realidad a las que se quiere llegar.

Este tipo de saber es el *conocimiento científico* en sentido estricto.

A la reflexión de tipo universal sobre el mundo siguió la atención hacia las manifestaciones concretas que pueden ser aprendidas por la observación y la investigación científicas en su significación restringida. La filosofía como contenido y la enseñanza como actividad, típicas de la universidad humanista, se vieron enriquecidas, ya que no sustituidas, por la *ciencia* como contenido y la *investigación* como actividad.

Se suele mencionar la Universidad de Berlín fundada por Humboldt en 1805 como prototipo de la *Universidad científica*.

3. Si al saber se le añade un nuevo verbo, hacer, nos encontramos con una nueva significación del saber, el saber hacer, que implica ya un movimiento inverso al del puro conocer, puesto que en el hacer hay ya de alguna manera una salida del hombre hacia las cosas. El saber hacer está en el fondo de toda *actividad profesional* y de toda *actividad técnica*.

La reforma napoleónica de la Universidad francesa de 1808 tenía como principal objeto la formación de buenos servidores del Estado, de buenos funcionarios, y a ella se puede atribuir el prototipo de *Universidad profesional*.

Pero cuando la profesión no se refiere únicamente a las llamadas profesiones liberales, sino a la actividad en virtud de la que el hombre manipula las cosas sensibles para modificarlas de acuerdo con sus ideas se da origen propiamente al saber técnico o productivo de bienes.

La preocupación por la formación de técnicos puede considerarse que entró en la Universidad merced a la reforma americana de 1862, en la que se crearon los «Colegios» para la formación de agricultores y comerciantes (2).

En relación con todos estos antecedentes se ha planteado moderna-

(2) GARCÍA HOZ, «Trabajo y formación universitaria», *Nuestro Tiempo*, febrero, 1975, núm. 248, pág. 17.

mente el problema de la misión de la universidad, de sus fines o funciones.

La Universidad —dice Karl Jasper— pretende tres cosas:

- 1) Enseñanza para profesionales.
- 2) Formación cultural.
- 3) Investigación.

Pues la Universidad es Escuela Profesional, Mundo de formación y Establecimiento de investigación.

En la idea de la Universidad estos fines constituyen una indisoluble unidad. Un fin no puede separarse del otro sin que la sustancia espiritual de la Universidad desaparezca. La Universidad, pues, 1) enseña las profesiones; 2) investiga científicamente, y 3) trasmite la cultura.

Y aún puede hablarse de una cuarta concepción de Universidad como de una potencia de comprensión y de conducta. Se centra en lo que Newman definió como «educación liberal», que corrige, afina y pone en forma las facultades del hombre, dotándolas de la sensibilidad, el rigor crítico, los recursos y la gracia que las pueden hacer fructificar en cualquier momento; en una palabra, *formando un criterio*, como potencia de una vida superior (Sánchez Agesta).

La cultura subjetivamente es la formación integral del hombre, su mejoramiento, su perfeccionamiento. Objetivamente es el conjunto de creaciones por las que el hombre se refleja en el mundo, imprimiendo su huella. Se dá una relación entre estos dos aspectos de la cultura, pues la finalidad de la cultura objetiva es la cultura subjetiva. El hombre cultiva y humaniza el mundo para cultivarse y humanizarse a sí mismo. Así se interrelaciona y superponen cultura, investigación y profesión, y por encima de todo, formación de criterios.

La misión de la Universidad será no sólo acaparar una cultura lograda por tradición y por investigación, sino transmitirla para que se extienda al máximo de hombres posibles y se haga subjetiva (3)

¿Qué buscas, estudiante, en la Universidad? ¿El aprendizaje de una profesión como medio de vida? Ello es lícito, pero no olvides que, aunque sea todo alumno un futuro investigador, un poco sí debe buscar todo estudiante el objeto de su propio saber, pues no todo se lo dará hecho. El profesor será su guía en esta búsqueda.

Y que en todo caso tu actitud debe ser una actitud humanística, con inquietud de preguntarse por el «por qué» de todo.

Una observación. La Academia platónica era esencialmente una Escuela de filosofía. Por eso lo «académico» o universitario es idéntico

(3) CRUZ CRUZ, «Universidad y cultura», *ibidem*.

a lo filosófico. La ciencia por excelencia es la Filosofía primera o Metafísica. Porque busca la verdad, la verdad última de las cosas.

Por actitud filosófica entiendo una inquietud por la verdad, una actitud crítica frente al mundo y a la vida.

Porque la tarea de la universidad, se ha dicho, no es sólo transmitir conocimientos, sino enseñar a pensar puntos, a investigar, a reflexionar de forma objetiva.

Cuando en el primer cuarto de siglo se hablaba de la reforma de la Universidad ya se dudaba entre el modelo germánico o el anglosajón como alternativas antagónicas: el primero trataba de formar el carácter, el segundo de enseñar ciencia, de investigar. Hoy se vuelve a la idea de que en la Universidad se debe adquirir conocimientos técnicos y al mismo tiempo desarrollar la personalidad del hombre (4).

Y no olvidemos que saber es poder. Que gracias al saber el hombre ha dominado la naturaleza.

Y que hoy la educación no es «accidente» de la sustancia del hombre; como un «haber», más que un «ser»; pues hoy, tras pasar de una metafísica del «ser», a una metafísica del «devenir»; la cultura no es un mero accidente, pues el hombre no viene al mundo hecho, sino que tiene que hacerse, conquistar su personalidad en diálogo con las cosas, con los otros hombres, consigo mismo, y también con Dios. Sin la cultura no se actualizan las posibilidades de la persona humana (5).

Y aún más. La Universidad no sólo tiene un funcionamiento docente, una función en la vida intelectual creadora, una actividad de formación; sino una función social en cada país, y una función, señala Julián Marías, internacional (6).

Particularmente grave es el problema de la relación Universidad sociedad, y en función de ello el de la crisis actual de la Universidad.

La Universidad y la sociedad no sincronizan, porque aquella no

(4) BANACLOCHE PÉREZ, «La problemática de la Universidad», *Boletín A.C.P.* núms. 914-915, enero-febrero, 1973, pág. 32.

(5) GONZÁLEZ GARCÍA, «Panorama actual y futuro de la educación», *Boletín A.C.P.*, núms. 914-915, enero-febrero, 1973, pág. 35.

(6) JULIÁN MARÍAS, «La Universidad, realidad problemática», *Rev. de Educación*, vol. II, núm. 5, noviembre-diciembre, 1952, págs. 149 y ss.

Según la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, la educación universitaria tiene por finalidad:

- Completar la formación integral de la juventud.
- Preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos.
- Fomentar el proceso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar científicos y educadores.
- Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional.
- Contribuir al desarrollo social económico del país (art. 30).



marcha al mismo tiempo ni ritmo que la vida real, ni ofrece, por tanto, lo que esa sociedad en cada hora espera y necesita. La Universidad ha de ponerse en condiciones de servir para más, de ser más útil (7).

Hoy, sociedad y Universidad se hacen mutuos reproches. La sociedad lamenta que la Universidad no forme adecuadamente equipos profesionales y técnicos. La Universidad se siente desasistida de la sociedad en lo económico y en el aliento e interés. Y lamenta que la sociedad no pueda acoger a sus promociones. Hay, pues, un divorcio entre sociedad y Universidad que viene de antiguo.

Y, sin embargo, la Universidad debe ser fuerza progresiva, para la transformación social. Y para ello debe estar en relación vital con la realidad humana.

En tal relación debe evitar dos extremos: el encerrarse en sí misma con la vida vuelta hacia el pasado, plena de preocupaciones sólo académicas, o aspectos formales del conocer; o el de quedar absorbida por los problemas del momento hasta deformar su propia fisonomía. La Universidad debe permanecer igual a sí misma: cultivar y transmitir el conocer, y permanecer abierta al influjo vivificador de la realidad humana (8).

Así, la Universidad debe moverse entre dos polos, uno "ad intra" y otro "ad extra". Cierta autonomía, libertad de cátedra, es esencial a la Universidad: la autonomía administrativa es para ejercer mejor su misión. Servir a la sociedad es también esencial a la Universidad, y este servicio postula una democratización en el sentido de igualdad de oportunidades. Es como la vida contemplativa y activa. Necesita cierto aislamiento de la sociedad para poder cumplir su misión. Pero "aisladamente" sólo significa que la Universidad ha de saber recoger la realidad impurificada de este mundo, y una vez purificada, proyectarla sobre la misma sociedad de nuevo a fin de actuar como fermento renovador (9).

¿Qué tipo de Universidad queremos? La respuesta está muy en relación con nuestro modelo de sociedad. Queremos una Universidad abierta a todos para que la cultura no sea un privilegio y para que ningún talento se malogre. "La Universidad cerrada a la masa por obstáculos de índole social, económica, sigue siendo la llave maestra del triunfo social" (10).

(7) ORLANDIS, *La crisis de la Universidad en España*, Madrid, 1966, pág. 55.

(8) PAX ROMANA, *La responsabilidad social de la Universidad* (Actas del XXV Congreso Mundial de Montevideo), Barcelona, 1966, pág. 82.

(9) FERRER PI, *La Universidad a examen*, Barcelona, 1973, pág. 369.

(10) A.C.P., *Tema Universidad*, Madrid, 1974, pág. 9.

Una Universidad con una enseñanza personalizada, para que el alumno no sea mero receptor de ideas sino elemento con iniciativa y sentido crítico. Una Universidad desmasificada.

Una Universidad dotada de facultad de gestión y de gobierno. Una Universidad en la que todos los que en ella trabajan participen en la adopción de las decisiones. Una Universidad no destinada a formar productores-consumidores, sino hombres libres. Será una comunidad de individuos que aspiran a ser libres y que quieren formarse en el ejercicio de la libertad (11).

Como resumen pueden señalarse las siguientes conclusiones:

1) La tentativa de encontrar la esencia de la Universidad en una idea central, fuese esta la educación (como quería Newman siguiendo el modelo de la Universidad inglesa de su tiempo), o la ciencia (como han sostenido los teóricos de la Universidad alemana tradicional), o la cultura (como pedía Ortega), no han sido justificadas por la experiencia. La Universidad actual sigue siendo una institución que sirve diversos fines y el problema es precisar la coordinación entre esos fines y sus mutuas conexiones, sin intentar sacrificar unos y otros (12).

2) Si el papel primordial de la Universidad no es la investigación, no hay duda de que en ella debe tener un lugar adecuado. No basta conservar los conocimientos que nos han sido legados, es preciso crear. La Universidad debe proporcionar los métodos de pensamiento, el instrumental y la destreza para emplearlos (Max Weber). Sólo el investigador puede ser un buen maestro, sólo quien sabe investigar e investiga realmente puede considerarse digno de título de profesor universitario, ya que la labor docente para ser digna del recinto universitario debe ser inseparable de la labor investigadora, porque la Universidad es la forma histórica más perfecta para el cultivo de la vida científica (13).

(11) GARCÍA SAN MIGUEL, *La sociedad autogestionada*, pág. 117.

(12) ANGEL LATORRE, *Universidad y sociedad*, Barcelona, 1964, pág. 47.

(13) VER LUCENA CONDE, *La investigación en la Universidad*, Salamanca, 1962

ANGEL LATORRE afirma: «El profesor, incluso si quiere centrarse en su misión docente, no puede prescindir de una mínima aptitud investigadora, aunque no sea más que para poder seguir con comprensión y sentido crítico el avance de la ciencia. Y ello supone también que el estudiante aunque no puede ser investigador, ni necesite serlo, ni aprenda los métodos rigurosos de la investigación, tiene que recibir una enseñanza que le inculque el sentido problemático de la ciencia que cultiva...» (*obr. cit.*, págs. 183-184).

Sobre universidad e investigación es muy interesante la polémica surgida en los años 1940-1950 a raíz de un artículo de J. L. PINILLOS en la revista *Arbor* bajo el epígrafe de *Crónica cultural española. Universidad e Investigación* (t. XIII, números 43-44, julio-agosto, 1949, pág. 523). El autor se pronunciaba por una cierta incompatibilidad entre la labor investigadora y la docencia universitaria; no basta la Universidad para alojar toda la actividad científica.

Siguieron otras colaboraciones en la misma revista. Para ALVARO D'ORS (*Universidad e investigación*, t. XIV, núms. 45-46, septiembre-octubre, 1949, págs. 71 y



3) La Universidad debe ser formativa e informativa. En la formación está incluida la información. Pero la Universidad no puede pararse en la primera. La misión de la Universidad ha de ser primordialmente el enseñar a pensar para estar en disposición de saber. La Universidad es más que nada una educación, y más para quien estudia la jurisprudencia, pues la jurisprudencia o prudencia del Derecho no es ciencia pura, ni tampoco es arte, sino que teniendo algo de todo ello es ante todo una educación (14).

4) La Universidad debe ciertamente preparar para las profesiones, pero no debe hacerlo tan radicalmente como pudiera parecer a alguno, ya que, efectivamente, la inmensa mayoría de los estudiantes ejercerán después una profesión, pero en la Universidad han de adquirir aquellos hábitos intelectuales que les impidan ejercer como practicones, les empujen a actuar con miras más altas, introduciendo las concepciones científicas en las diversas prácticas profesionales.

LOS ESTUDIOS EN LA FACULTAD DE DERECHO

Como juristas nos interesa específicamente el tema de los estudios de Derecho en la Universidad. Como canonistas, el estudio del De-

siguientes), la función docente para ser digna del recinto universitario debe ser inseparable de la labor investigadora.

Insiste en sus argumentos PINILLOS en *Crónica cultural española. Respuesta a Alvaro D'Ors* (*Arbor*, t. XIV, núms. 54-46, septiembre-octubre, 1949, págs. 139 y ss.).

Terció en la polémica SÁNCHEZ AGESTA. Para este autor, ALVARO D'ORS confunde la necesidad del maestro investigador con la misión de la Universidad. La investigación entra en el cuadro complejo de sus fines, pero no con carácter exclusivo ni esencial... Entre la pluralidad de misiones de la Universidad, la misión central radicante es la potenciación de una capacidad humana, ese afinamiento de las facultades en que hemos cifrado la concepción de la Universidad, como formadora de un criterio de una potencia humana («La investigación y los fines de la Universidad», *Arbor*, t. XV, núm. 50, febrero, 1950, págs. 191 y ss.).

Interviene también JANIN CUESTA («Las Universidades y la investigación», *Arbor*, t. XV, núm. 50, febrero, 1950, págs. 197 y ss.): «Las posiciones de PINILLOS y D'ORS no son irreductibles. Como solución intermedia propone la fórmula: más centros de investigación y más investigación en la Universidad.»

Ver también, ALFONSO CANDAU, «Crónica cultural española. Sobre la Universidad», *Arbor*, t. XV, núm. 51, marzo, 1950.

(14) Cfr. D'ORS, *Papeles del oficio universitario*, Madrid, 1961, pág. 14.

Ver TUSQUET, «Metodología activa y maduración psíquica del universitario», *Rev. de Educación*, núm. 10, 1961, pág. 170.

La Universidad española se halla casi exclusivamente consagrada al nivel profesional de la enseñanza. Enseña asignaturas. Los cursos monográficos y los verdaderos seminarios son excesivamente escasos en nuestras Facultades. Las causas son: 1) La masificación. 2) La profesionalización. 3) La indotación. 4) La presión de ciertos hábitos sociales. (LAÍN ENTRALGO, *El problema de la Universidad*, cit., págs. 7-74).

recho canónico se inserta entre las asignaturas del Plan de Estudios de las Facultades estatales de Derecho.

Sobre las funciones que han de cumplir los estudios de Derecho en la Facultad correspondiente, resulta muy ilustrativa la conocida polémica surgida entre relevantes profesores de las Facultades de Derecho en torno a la «Revista de Educación».

Y las conclusiones que de ella pueden sacarse me parece que no son despreciables para un canonista. Va en ello la razón misma de la presencia del Derecho canónico en la Universidad, al menos desde la perspectiva secular y civil.

La polémica surge a raíz de un artículo de García de Enterría (15). El siglo XIX, dice su autor, ofreció un gobierno de Abogados (no gobierno de juristas), que es aquella especie de juristas que hacen del cultivo del Derecho una profesión liberal. Profesional puesto al servicio de la sociedad libre, en la que el Derecho funciona, a lo sumo, como límite de la concurrencia misma. Pero la sociedad actual, añade, no quiere ser autónoma, exige del Estado determinadas prestaciones. Hoy, no el proceso, sino la actuación administrativa pasa a primer plano, no el abogado sino el jurista de Estado. De ello resulta un cargo contra las Facultades de Derecho, puesto que éstas en sus planes de estudio se mantienen fieles a las antiguas concepciones. Toda la enseñanza está hoy plagada de un academicismo perjudicial. Falta en los estudios de Derecho sentido de Estado y no se hace en ellas más que insistir sobre las construcciones formalizadas que se someten a un sistema social de intereses hoy drásticamente reducido (16).

Replicó a este artículo Vallet de Goytisolo, en otro publicado en la misma Revista, y del que destacan, a nuestros propósitos, tres ideas muy interesantes para el canonista:

1) La misión del jurista es disciplinar con el Derecho lo que podría ser sólo fuerza bruta administrativa, pero jamás ayudar al desarrollo, a la hipertrofia del Derecho Administrativo, para evitar, con frases de Pío XII, que el Estado, convertido en gigantesca máquina administrativa, arrastre al hombre moderno a un estado de angustia: su despersonalización.

2) La ciencia jurídica italiana ha mostrado cuán fecundas pueden ser las transfusiones entre las distintas ramas del Derecho consideradas como una realidad única.

(15) GARCÍA DE ENTERRÍA, «Reflexiones sobre los estudios de Derecho», *Rev. de Educación*, vol. II, núm. 5, noviembre-diciembre, 1952, pág. 143.

(16) Ver el resumen de la tesis de GARCÍA DE ENTERRÍA en GUASP, «Nuevas reflexiones sobre los estudios de Derecho», *Rev. de Educación*, vol. III, núm. 8, marzo, 1957, págs. 287-288.

3) En la Facultad de Derecho lo primordial es dotar a los futuros licenciados de verdadero *sentido jurídico*. Ese sentido jurídico, sin duda de ningún género, es mucho más fácil adquirirlo cultivando el *Derecho romano*, en sus textos llenos de vida, que aprendiendo el texto abstracto de las leyes modernas. Estos pueden hallarse después en las colecciones legislativas; en cambio, la falta de sentido jurídico no tiene tan fácil remedio (17).

En el mismo sentido replica Guasp desde la amplia perspectiva del concepto del Derecho. Afirma este autor que, según la concepción de Enterría, el plan de Estado se convierte en dispensador máximo de lo justo y de lo injusto... el Plan está por encima del Derecho. El Derecho no puede valorar el Plan, sino servirlo. Y esto es lo que ningún jurista auténtico, no ya abogado, admitiría jamás...

Y en cuanto a la docencia en la Facultad de Derecho, lo fundamental —dice Guasp— no está en los datos que se trata de transmitir a los alumnos, sino en la actitud que se les quiere hacer que asuman ante la vida. La materia es el vehículo de la enseñanza de los *valores jurídicos*, no su última finalidad (18).

Núñez Lagos, en términos parecidos, y terciando en la polémica, ha dicho: «El estudio del Derecho no puede consistir en conocer preceptos, relegando los conceptos a segundo plano. Es preciso desde luego, conocer los preceptos —aspecto informativo—, pero engazarlos siempre con un buen sistema de conceptos —aspecto formativo— (19).

No es aventurado afirmar lo básicas que son para la presencia del Derecho canónico en la Universidad civil estas funciones que se señalan a la enseñanza del Derecho: más que datos, más que preceptos, transmitir actitudes, sentido jurídico, valores jurídicos. Y ello se adquiere más con el estudio de asignaturas como el Derecho romano y el Derecho Canónico, que aprendiendo textos abstractos de las leyes modernas.

Y todavía hay algo mucho más importante. La filosofía de la vida social que subyace a tales concepciones. A la primera, subyace la idea del Estado omnipresente y omnicompreensivo, con peligro de la angustia de la despersonalización, como ha señalado el Papa. A la segunda subyace la idea de la prevalencia de la persona, de su actitud crítica,

(17) VALLET DE GOYTISSOLO, «Juristas libres, juristas de Estado y los estudios de Derecho», *Rev. de Educación*, vol. III, núm. 7, febrero, 1953, págs. 149 y ss.

(18) GUASP, «Nuevas reflexiones sobre los estudios de Derecho», cit.

(19) NÚÑEZ LAGOS, «Los estudios de Derecho», *Rev. de Educación*, vol. IV, número 11, junio, 1953, págs. 253 y ss.

Un resumen crítico de esta polémica puede verse en GARRIDO FALLA, «Una polémica sobre la enseñanza del Derecho», *R.A.P.*, núm. 4 (1953), págs. 283 y ss.

de su plena realización, y del Estado como instrumento al servicio de estos valores personales, enmarcado en límites exigidos por el principio de la subsidiaridad.

Aunque no fuera nada más que como testimonio de que no puede identificarse Estado y Derecho, habría que mantener y explicar el ordenamiento de esa sociedad universal y misteriosa, que es el Pueblo de Dios.

LOS METODOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

A). LA TAREA PEDAGÓGICA Y SU FINALIDAD

La preocupación por la didáctica del Derecho es entre nosotros punto menos que nula. El docente universitario suele pasar de la biblioteca o el laboratorio a la clínica o la cátedra... totalmente ayunas de lo que como «técnica» es y debe ser hoy la enseñanza que va a impartir (20).

Es evidente la necesidad de llevar a cabo investigaciones más profundas en el campo de la pedagogía universitaria, a la que debería contribuir especialmente la Universidad. Investigación pedagógica que debería hacer la Universidad a dos niveles: 1) el de los centros especializados en la materia, y 2) el de la experiencia y de la reflexión diaria de los profesores; y esta segunda es, sin duda, la más fructífera (21).

La concepción pedagógica depende del objeto de la formación, que es el desarrollo completo de la persona, la utilización de todas sus aptitudes, la actualización de sus aspiraciones. De este objetivo final que es el desarrollo completo de la persona, se desprende que la pedagogía debe estar centrada sobre el estudiante. Y el medio esencial que se debe emplear es el conjunto de las capacidades que posee. El agente esencial de este trabajo es el propio individuo; él es quien debe aprender a movilizar todos sus recursos y a desarrollar todas sus aptitudes.

Todo esto podrá hacerse mejor en un ambiente propicio que debe

(20) LAÍN ENTRALGO, *El problema de la Universidad*, Madrid, 1968, págs. 21 y 61.

(21) Cuadernos Universidad Empresa, *Universidad 1980*, Madrid, 1974.

En España los Institutos de Ciencias de la Educación integrados en cada Universidad se encargan de la formación docente de los universitarios que se incorporan a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, y realizar y promover investigaciones educativas (art. 73, 3, de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970).

Los I.C.E. fueron creados por Decreto 1.678/1968, de 24 de julio.



ofrecer la Universidad. El estudiante es el motor, el ambiente es el mediador.

Y los medios que la Universidad ofrece son: 1) soportes materiales (locales, aparatos, fuentes de documentación), y 2) medios humanos: el trabajo de los profesores y el contacto con los otros estudiantes. El profesor, que forma parte de la Universidad tiene como ella un papel esencialmente mediador: facilita, sostiene y motiva. Pero el estudiante es el centro del proceso educativo. Ninguna técnica, ningún método tiene valor en sí mismo, sólo son válidos cuando se insertan en un proceso global orientado hacia el desarrollo del individuo (22).

La educación es un proceso de comunicación recíproca entre educador y su discípulo. Ninguno es aquí sujeto pasivo y de ello se deduce para Paul Haeblerlin algunos principios metodológicos, ligados a la situación real con que el educador se enfrenta; y por ello el método debe adaptarse a la realidad, no puede ser un cliché preestablecido. Estos principios son:

1) Personalidad individual: respecto a la personalidad del alumno. Cada alumno se educará en el seno de su individualidad.

2) El «estado individual». El método se orientará a aquel grado en que se encuentre el alumno.

3) La condición física: tener en cuenta el estado presente de la salud.

4) El mundo ambiente: atención al medio social que determina el desarrollo del individuo (23).

Así concebida la tarea pedagógica y su finalidad, es necesario referirse a los otros elementos de la misma: el sujeto discente, el sujeto docente y el procedimiento a seguir.

B) SUJETO DOCENTE

Profesar la enseñanza en un grado superior exige ante todo, una posesión activa de la ciencia, ya que al crecer ésta, la sola aptitud para transmitir unos conocimientos fijos pronto quedaría rezagado del nivel superior (24).

Pero no basta ser investigador. Se requiere además la capacidad de transmitir los conocimientos. Y ello requiere unas cualidades que permiten transmitir la capacidad de análisis y síntesis, el sentido crítico,

(22) *Ibidem*, págs. 96-98.

(23) PAUL HAEBERLIN, «La significación del método», *Rev. de Educación*, volumen XVII, núm. 49, octubre, 1956, págs. 41-42.

(24) Ver ALBAREDA, *Vida de la inteligencia*, Madrid, 1971, págs. 2 y ss.

el manejo de fuentes de conocimiento, la solidez de la argumentación, la interconexión de lo adquirido, la capacidad de plantear cuestiones a los libros... (25).

Saber. Saber investigar. Saber enseñar. Constituyen la premisa básica del elemento docente en ese proceso de comunicación en que consiste la educación.

Pero es preciso atender al elemento dinámico de este proceso. Y el docente se encontrará con las resistencias personales del alumno a la relación pedagógica. Y es por ello que al educador se le exige todavía más, pues para vencer esas resistencias el educador deberá poseer las siguientes cualidades (que tomamos de Haerberlin):

1) Autenticidad. El educador ha de ofrecerse con responsabilidad propia, y no como representante de una «autoridad». Y no como modélico, sino en su autenticidad genuina.

2) Reciprocidad humana: el «ingreso» del alumno en la propia humanidad del maestro, de tal modo que se sienta «comprendido» y respetado, no «observado» y menos, observado con desconfianza.

En síntesis, el amor. Este por sí sólo crea un clima propicio, por sí solo trueca la relación entre los protagonistas del acto educativo en correlación fructificada pedagógicamente. Porque el amor es el alfa y el omega de todo método pedagógico (26).

C) SUJETO DISCENTE

El otro elemento del proceso educativo es el alumno en disposición de dejarse educar. Sin contar con este factor, el profesor no podrá transmitir conocimientos mediante la potenciación de las aptitudes del sujeto; a lo más podrá proponer cuestiones que caen en el vacío de la incomprensión, la incapacidad o el desinterés (27).

De ahí la importancia creciente de la Pedagogía psicológica que cabe definir como el estudio de las disposiciones inmediatas del hombre para la educación, como educando o como educador (28).

La pedagogía jurídica, más en concreto, cuenta con un sujeto receptor que ofrece unas características muy definidas, puestas de manifiesto por Batlle: 1) Vocación, en general, más inconcreta y vaga que en otros estadios de orden superior; 2) Ciertos criterios negativos en

(25) GALONCHI, *El problema de la educación*, Madrid, 1971, págs. 2 y ss.

(26) PAUL HAEBERLIN, *ob. cit.*, págs. 41-42.

(27) Cfr. GARCÍA HOZ, *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, 1960, páginas 110 y ss.

(28) Cfr. DE LA VASSIERE, *Psicología pedagógica*, Madrid, 1919, págs. 12 y ss.

la elección del Derecho como área de especialización, por ejemplo, no aptitudes para otros estudios; 3) Tendencia acusada hacia la abstracción, junto con curiosidad innata hacia la explicación de los fenómenos sociales.

Estas iniciales aptitudes deben ser potenciadas en lo que de positivo tengan, equilibrándolas con el desarrollo de otras importantes facetas de no menos trascendencia para el ejercicio maduro del Derecho: amor a la justicia, rectitud de juicio para saber resolver adecuadamente los conflictos jurídicos, y un cierto espíritu de síntesis que sepa distinguir lo esencial de los múltiples elementos accidentales que los problemas jurídicos plantean (29).

Como el Derecho no es mera suma de leyes, ni basta al jurista el simple buen sentido para comprenderlo y aplicarlo, hará falta para esto una doble cualidad: 1) un poder particular de concepción inicial, que se adquiere en virtud del prolongado ejercicio (la intuición jurídica) 2) el talento de operar con la ayuda de las nociones de Derecho; transformando alternativamente lo abstracto y lo concreto, aplicando los principios del Derecho a los casos concretos (el diagnóstico jurídico o el arte jurídico). Cualidades ambas que, según Ihering, forman la educación jurídica. Ella es, y no la masa de conocimientos, la que distingue al jurista del hombre de mundo; ella y no el grado de saber, la que hace el valor del primero (30).

D) LA ACTITUD DOCENTE

En relación al «*modus docendi*» se hace Batlle estas preguntas: 1) ¿Debe seguirse el procedimiento de las lecciones orales o abandonar la formación teórica de los alumnos a lo que éstos aprendan en los libros? 2) ¿Cómo deben presentarse ante los escolares los problemas prácticos que el Derecho plantea? 3) ¿De qué procedimientos se ha de valer para adiestrar a aquellos en la investigación científica? 4) ¿Cómo se ha de comprobar los conocimientos adquiridos?

a) A la primera pregunta cabe responder que la lección oral del profesor debe ser el alma y centro de la enseñanza universitaria (al menos tal como hoy está organizada la Universidad). Aunque dicha lección oral se relacione con un buen libro de texto y con los Códigos o compilaciones legales correspondientes (31).

(29) BATLLE, *Consideraciones sobre pedagogía jurídica*, Murcia, 1952, págs. 15-16.

(30) IHERING, *L'esprit du Droit romain dans les diverses phases de son développement*, trad. francesa, III, París, 1877, pág. 738.

(31) BATLLE, *Ob.cit.*, pág. 23.

En las Universidades españolas se desarrollan cursos sistemáticos y a esta metodología habrá de ceñirse el profesor, exponiendo los principios y las instituciones con arreglo al plan que estime de mayor utilidad para el proceso pedagógico.

Pues la actividad docente debe llevarse a cabo mediante un orden, no de cualquier forma. El profesor necesita de elementos objetivos auxiliares, o instrumentos, que puedan facilitar su labor al alumno en beneficio de la misma enseñanza. Tal categoría tienen el programa y los libros de texto (32).

Ahora bien, en la exposición oral pueden seguirse diversos métodos:

1) Método dogmático: el maestro enseña y el discípulo aprende una enseñanza elaborada.

2) Método dialéctico: el maestro interroga al alumno para despertar en él el sentido crítico de su cultura anterior y ayudarle a perfeccionarla.

3) Método heurístico: proposición por el maestro de un problema y las sugerencias para la solución por el alumno.

4) Método mixto: explicación de la doctrina en su total evolución (33).

La tradicional lección de cátedra, lección magistral, responde al primero de los métodos. Y sus inconvenientes pueden obviarse con algunos procedimientos pedagógicos complementarios:

1) Conocimiento previo del tema por el alumno cuando llega a clase.

2) Dedicar un espacio a la aclaración de dudas y problemas, provocando la intervención del alumno.

3) Proporcionar al alumno un esquema claro del tema y una indicación bibliográfica elemental y clara.

4) Completar la lección con la reunión de Seminario y otras formas de pedagogía activa.

Todo ello, sin embargo, forzoso es reconocerlo, está en función del número de alumnos. La posibilidad de una actividad verdaderamente pedagógica está en función inversa del número de alumnos asistentes.

Pero ello ya se relaciona con otros problemas colaterales a los esencialmente pedagógicos, como es la masificación de la Universidad, escaso número de profesores, distribución adecuada en grupos de trabajo, etc.

(32) LUIS PORTERO, «La didáctica del derecho en general y del Derecho canónico en particular», *Ius Canonicum*, 1966, págs. 247-249.

(33) *Ibidem*, pág. 231. El autor refiere estos métodos a la enseñanza en general, pero es en la clase o lección oral donde encuentran la ocasión propicia para su puesta en práctica.

Especialmente hay que resaltar la importancia de los *Seminarios*, cuya finalidad es completar la formación general obtenida por otros medios. Constituye un óptimo medio para aprender, para enseñar, y ofrecen la oportunidad de trabajar tanto individual como colectivamente. Son el mejor lugar de iniciación del alumno en la investigación científica, a los efectos de despertar en él la vocación que puede existir (34).

b) Una enseñanza práctica es también imprescindible para completar la formación integral del alumno, y no ya con vistas sólo a su formación profesional.

El método a seguir en las clases prácticas es el de fomentar la actividad del alumno. El profesor orienta con una introducción, indicación de bibliografía, diálogo sobre el caso, y exposición de la solución correcta.

Conviene advertir, sin embargo, que no debe abusarse de ellos, como si la enseñanza girara alrededor de los casos, en una aplicación del «método del caso», que impediría a los alumnos ver el bosque inmenso de la ciencia jurídica en un conjunto ordenado y sistemático (35).

c) El adiestramiento de los alumnos en la investigación es tarea de elección y de paciente constancia del profesor en la preparación de los más sobresalientes alumnos en esta dirección.

A todos los alumnos deberá dar la posibilidad de ésta iniciación. En clases especiales el profesor dará unas ideas sobre la técnica de la investigación científica y someterá a la consideración del alumno obras fundamentales que puedan servirle de modelo.

A los que lo soliciten con interés les adiestrará en la obtención y ordenación de datos, indagación bibliográfica; les orientará sobre lectura de libros, descubriendo su particular vocación hacia una materia jurídica determinada; llegandó, por fin, a incitarle a la redacción de un trabajo, que será dirigido por el profesor.

El lugar adecuado para toda esta labor es el Seminario, aunque

(34) *Ibidem*, pág. 255. Sobre pedagogía activa, ver: JUAN TUSQUET, «Metodología activa y maduración psíquica del universitario», *Rev. de Educación*, t. XLIV, núm. 126, enero, 1961, pág. 5 (169). Sobre instrumentos de la enseñanza del Derecho (Lección de estudio, seminario, clases prácticas), ver GONZÁLEZ PÉREZ, «La enseñanza del Derecho Advo.», *Homenaje a don Nicolás Pérez Serrano*, II, Madrid, 1959, pág. 38.

(35) Sobre la cátedra, el seminario y las clases prácticas, con especial referencia a la enseñanza práctica y profesional del Derecho en «Clínica jurídica», ver B. CARLOS, *Clínica jurídica y enseñanza práctica*, Buenos Aires, 1959.

Define la clínica jurídica como «organismo dentro de la Facultad donde los futuros abogados, notarios y procuradores realizan su aprendizaje y adiestramiento para el ejercicio de la profesión». Como se ve, es un equivalente a nuestras «Escuelas de Prácticas Jurídicas».

colaboren a esta formación científica todos los otros elementos del proceso pedagógico: clima de interés por la asignatura que ya ha debido crear el profesor, conversaciones de pasillo, prestigio pedagógico y científico, y en definitiva, que los alumnos hayan experimentado ese amor, alfa y omega de todo proceso pedagógico.

d) ¿Cómo comprobar los resultados de la actividad pedagógica?

No debe serlo exclusivamente en el examen. El contacto frecuente con el alumno en las clases, su comportamiento y atención en ellas, la atinada proposición de cuestiones, las intervenciones y los diálogos, la solución de los casos prácticos, los trabajos de seminarios y hasta las conversaciones espontáneas que el profesor suscita con grupos de alumnos proporcionarán la base para que el profesor adquiera a lo largo del curso fuentes de calificación de la preparación de los alumnos.

Pero la masificación de la Universidad, la imposibilidad de un contacto más frecuente con cada alumno hacen necesarios otros procedimientos de calificación. Tales los exámenes.

El examen como instrumento pedagógico debe tender a comprobar el grado de formación y no sólo de información del alumno. Debe ser un juicio de valor, de capacidad y de grado de madurez, y no únicamente de memoria (36).

El examen parcial eliminatorio facilita al alumno la tarea, supone el estímulo o un recordatorio durante el curso, y puede servir para que corrija su abandono en el estudio. De hecho, se han impuesto los exámenes trimestrales, coincidiendo con el final de cada uno de los períodos del curso escolar. Aunque no dejan de tener sus detractores, al menos con carácter eliminatorio.

Ojalá sirvan estas líneas para que los alumnos que este curso inician sus estudios de Derecho —entre los cuales se encuentran mis hijos Laura y José Antonio— comiencen a comprender y amar la Universidad, y a entender la razón de su presencia en ella.

Redactado el presente trabajo llega a mis manos el interesante libro del profesor Vicente Santos, «Para una didáctica del Derecho (con especial referencia al Derecho mercantil)». Sirvan estas líneas de agracimiento por su ayuda.

(36): Ver PORTERO, *ob. cit.*, págs. 256-258. LASCARIS COMMEO-FERNÁNDEZ HUERTA, «Muerte o supervivencia del examen. Su defensa, su técnica», *Rev. de Educación*, vol. XLV, núm. 129, febrero, 1961, págs. 1 (233) y ss. RUTH BEARD, *Pedagogía y directrices de la enseñanza universitaria*, Barcelona, 1974.