

Acerca de la Enseñanza del Derecho

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Genry Vargas Contreras

Rector

Manuel Hernández

Vicerrector Académico

Julio Flores Menessini

Vicerrector Administrativo

Gladys Becerra

Secretaria

COMISIÓN EDITORIAL

Manuel Hernández

Presidente

Osmán Gómez Vásquez

Coordinador

Miembros

José Manuel Briceño Guerrero

Charles Páez Monzón

Luis Hernández

Simón Noriega

Osmán Rosell

Alí López

Jesús Mora

Bernardo Flores Ortega

Edda Samudio

Acerca de la Enseñanza del Derecho

Mauricio Rodríguez Ferrara



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
EDICIONES DEL VICERRECTORADO ACADÉMICO
CODEPRE
MÉRIDA – VENEZUELA

Título: Acerca de la Enseñanza del Derecho

©Autor: Mauricio Rodríguez Ferrara

Primera edición, 1996

Segunda edición, 2004

DE ESTA EDICIÓN:

©Universidad de Los Andes

©Vicerrectorado Académico

CODEPRE

Mérida – Venezuela

PORTADA:

Fotografía del autor

IMPRESIÓN:

Editorial Venezolana C. A.

Mérida, Venezuela, 2004

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY:

Depósito Legal: LF23720043402829

Reservados todos los derechos

Impreso en Mérida / Venezuela

*Cualquiera que tenga alguna experiencia en la enseñanza,
sabe que después de algunos años, si la enseñanza es vida
y no repetición mecánica, los problemas se amontonan, y se apodera
de uno la duda y la comezón de conseguir comunicar la propia vida
a los otros, a los alumnos que lo escuchan.*

Doménico Barbero

Prólogo a la primera edición

Es un buen ejercicio autobiográfico devolverse en el tiempo para recorrerlo por el camino del recuerdo. Si el viaje es largo, veinte años, por ejemplo, puede darse una pequeña y silenciosa odisea de la memoria. Esto no quiere decir que este libro tenga escollos de esos que estremecen la historia. No. Esto quiere decir simplemente que el autor ha visto de nuevo por dónde vinieron sus pasos, sin consolarse pensando que a peores sitios pudieran haberlo llevado.

Eso es lo que hacen estas páginas, revivir a pelo y contrapelo los recuerdos universitarios en la Facultad de Derecho. Primero en el pupitre y a renglón seguido, en la cátedra, en la cátedra de Obligaciones. Su trabajo ha consistido en revisar con ojos críticos esas dos caras de la enseñanza-aprendizaje que le tocó vivir, y calcarlas con fidelidad en este ensayo. Así fue naciendo el libro. Sin afectación, con llaneza. Así es el lector a la primera página, y verá que de punta a punta la lectura fluye fluvialmente, arremansándose como es lógico en los sitios de mayor interés.

La historia, dije, comienza en el pupitre, con el aprendizaje. No hay comunicación con el profesor, no hay diálogo. Reina el apuntismo. Los alumnos los hay, como es lógico, de toda clase. Los hay despiertos y los hay morosos con la lectura. Son pocos los que compensan en la biblioteca los defectos de clase. Son muchos los que se las arreglan buscando el camino más fácil de la adaptación al medio para salir adelante. De todo ha habido siempre en la viña del Señor.

Luego la historia pasa del alumno al profesor en férreos eslabones de causa y efecto. El estudiante de ayer tarde amanece hoy al frente de la cátedra, y vuelta a la noria, como arando un terreno en declive, como practicando un degenerante matrimonio entre primos. De esa forma la Facultad se aleja cada vez más de su edad de oro. El profesor habla, dicta cátedra en tono magistral, sin preocuparse mayormente por los resultados, sin advertir que disgusta y aleja a los buenos discípulos. Y lo peor es que no se ve ningún interés en cambiar ese statu quo en la enseñanza del Derecho. Eso es lo peor.

O no es lo peor. Lo peor es que esa es también la historia en las demás Facultades. En todas partes el profesor monologa, y el estudiante escucha. Así es en Humanidades, en Economía, y pare de contar. Lo peor es que así es a nivel nacional, pues en la educación universitaria rige también la ley de los vasos comunicantes. «Nuestro sistema educativo –concluye Mauricio– es una tragedia. El estudiante es alienado de la manera más cruel en nombre de la enseñanza. Se le castra al no permitírsele pensar. Se le castra al no permitírsele expresarse. Se le castra al no permitírsele desarrollarse. Queda a los nuevos profesores comenzar a tomar un nuevo sendero». Menos mal que se vislumbra una luz al final del túnel, al nivel de los profesores jóvenes.

Pero desmontar de esa manera la maquinaria de los recuerdos puede ser también un peligroso ejercicio autobiográfico. Los riesgos lo acompañan. Ejercitar el pensamiento juvenil es incitar a la rebelión, es desestabilizar... el sistema pedagógico, que tiene sus dolientes, que tiene creados sus intereses. Por fortuna la universidad no sólo es tradición. También es innovación, originalidad, búsqueda de caminos nuevos. De allí que este ensayo sea a la vez polémico y fecundo, con sus defensores por un lado y sus detractores por el otro. Yo me cuento entre los primeros por razones, además, paternas.

Carlos César Rodríguez
Mérida, 1996

Prólogo a la segunda edición

Luego de ocho años estas páginas se imprimen nuevamente gracias a la Universidad de Los Andes. Son muchos los cambios que se han sucedido en estos últimos tiempos, son muchos los cambios que se suceden a diario. Así, mirando un tanto hacia atrás, no se deja de sentir cierta sensación de apresuramiento, cierta sensación de vértigo extraño. Internet, por sólo mencionar un ejemplo, ha significado un cambio radical para muchas personas.

La Educación, salvo por las herramientas, parece mantenerse igual. Al menos en su concepto básico. Como abogado me atormentan preguntas como ¿Qué es el Derecho? ¿Para qué sirve el Derecho?, etc. Como docente me atormentan otras como: ¿Qué es la educación? ¿Qué es lo que realmente enseño? ¿Qué es lo que debo enseñar? ¿Qué vale la pena enseñar? ¿Qué transmito como docente?

Vuelta por aquí y vuelta por allá termino concluyendo o reiterando siempre lo mismo: lo que realmente importa es lo simple, lo básico, las ideas iniciales, la sencillez, lo elemental, los conceptos fundamentales, andar todo el tiempo en búsqueda de la senda

de lo irreductible. La pedagogía crítica implica de alguna manera desmontar todas nuestras ideas preconcebidas y pensar de nuevo en el proceso educativo, partiendo de cero. Así, ladrillo a ladrillo –y dándole muchas vueltas a cada ladrillito– es menester pensar y volver a pensar nuestra concepción educativa, con el ánimo de construir una enseñanza sólida, con el ánimo de comprender y transmitir lo que realmente puede y debe transmitirse. Las cosas más sencillas –ha sido dicho una y otra vez– son las más difíciles de entender.

Este breve ensayo se presenta igual que la primera vez, salvo por las «Referencias bibliográficas de interés» de las obras citadas y de otras que he leído desde aquel entonces. Por último, van nuevamente mis gracias a todas las personas involucradas en el presente ensayo, muy en especial a mi madre y a mi padre.

El autor
mauricio@ula.ve

Introducción

Hace más de veinte años que puse pie como estudiante en la Universidad donde actualmente enseño. Como yo, ese mismo año ingresaban cerca de cien estudiantes por primera vez. Teníamos muchas cosas en común. Ninguno sabía a ciencia cierta qué era la Universidad. Ninguno sabía cómo funcionaba la Universidad. Ninguno sabía qué iba a conseguir. Ninguno sabía cómo desenvolverse. Ninguno sabía qué esperar. Ninguno sabía qué y cómo estudiar. Ninguno sabía nada. Éramos nuevos. Lo único que teníamos relativamente claro era que algún día podíamos llegar a ser abogados. Y no todos llegamos.

El primer semestre fue de impacto. Una vez que nos fijaron las asignaturas teníamos que descubrir en qué aulas enseñaban los profesores y quiénes eran. No sabíamos si tomar apuntes o sólo permanecer atentos a las lecciones. Cada asignatura tenía un programa no muy inteligible. La bibliografía no era de fácil lectura. Cómo iban a ser los exámenes, no lo sabíamos. Los estudiantes de años superiores eran quienes nos infundían miedo hacia determinados profesores o, por el contrario, cierta tranquilidad. Y así comenzaron a pasarnos los días. Oyendo las lecciones, especulando

un poco sobre todo, anidando ciertos temores, intimando entre nosotros, observando lo que estaba a nuestro alcance y adaptándonos a una rutina que nos consumiría cinco años. Por fin, como al mes y medio, llegó el día del primer examen. Unos aprobaron muy bien, otros bien, otros regulares y los demás reprobados, como en todo examen. Yo clasifiqué en el último grupo pero afortunadamente el examen no era decisivo. Sin embargo, el golpe fue fuerte; todavía lo recuerdo, pues era la primera vez que resultaba reprobado en todos mis años de estudio. Todos los pensamientos pasaron por mi cabeza. Desde crearme incapaz para estudiar en la Universidad hasta el de haber hecho una elección equivocada. No me faltaron las ganas de abandonar. Pero, en el fondo, sabía que era cuestión de ritmo. No había descubierto todavía cómo manejarme en este nuevo ambiente. Con cierta dificultad, y no con muy buenas notas, logré aprobar completo el primer semestre. El segundo semestre fue mucho más fácil y obtuve muy buenas calificaciones. Ya al tercero todo me resultó sumamente más sencillo. Había descubierto cómo desenvolverme en la Facultad.

Los estudios no eran particularmente exigentes. Asistíamos a clase porque sentíamos que debíamos asistir a clase. Tomábamos apuntes que nos servirían para preparar los exámenes. Algunos frecuentábamos la biblioteca con cierta regularidad. Comprábamos los libros que recomendaban los profesores, aunque éramos pocos los que los leíamos. La mayoría se contentaba con los apuntes, y aprobaba holgadamente. No era difícil destacar: sólo hacían falta unas pocas horas semanales de dedicación sin mayores esfuerzos. Los profesores los clasificábamos en buenos y malos. El criterio principal se basaba en la expresión oral considerada en sí, pues no estábamos en capacidad de apreciar, en lo más mínimo, sus conocimientos. Pero también había otros criterios secundarios: la regularidad con que asistían a las lecciones, el trato que daban a los estudiantes y su sentido de justicia (que nosotros sentíamos que ellos tenían).

Al cuarto semestre hice un descubrimiento extraordinario: no hacía falta, en esencia, asistir a clases. Era mucho más sencillo hacerse de los programas, buscar los libros correspondientes y preparar la materia por cuenta propia. Y así lo hice. No sólo se me hacía más fácil el estudio, sino que sentía, y no en vano, que aprendía mucho más. De vez en cuando atendía alguna clase para hacerme ver y sentir el pulso del profesor. Lo que no estaba en los libros y era dicho por el profesor lo obtenía de los apuntes, apuntes que lograba gracias a la fotocopidora. Y así fue pasando el tiempo hasta que me confirieron el título de abogado. El único contacto directo y productivo que había tenido con un profesor fue en los últimos dos años, con ocasión de la preparación del trabajo de grado. El profesor, como *rara avis*, fue exigente conmigo. A mí me gustaba leer y obtuve provecho. Descubrí autores y temas a los que jamás, como estudiante común, hubiera podido llegar. Además, me brindó toda su amistad. Él quería, en el fondo, que yo también fuese profesor. Pero yo decidí ser abogado.

Un día, tres años después, todavía creo que no sé exactamente por qué, resolví inscribirme en un concurso para profesor. Estudié a toda prisa pues me había enterado con cierto retardo. Y califiqué. A la semana del concurso y todavía no recuperado de la fuerte carga de estrés que esto significa, me encontraba impartiendo dos asignaturas distintas de las cuales no tenía mayor idea. Pero allí estaba yo: enfrentando dos grupos de cerca de setenta estudiantes cada uno. El primer año fue realmente duro: trabajaba continuamente no menos de ocho horas diarias a todo vapor para poder comprender lo que tenía que explicar. El segundo fue más fácil, afortunadamente. Y así fui desarrollando la rutina del profesor, simultáneamente con la profesión de abogado.

Desenvolverme como profesor no me fue fácil. Quería a toda costa que los estudiantes aprendieran y quería a toda costa hacerme comprender. El dar clase me agotaba pues ponía toda mi energía en

ello. No sabía si lo estaba haciendo bien o mal, no sabía si era comprendido o no. Iba a ciegas. No tenía absolutamente a nadie en la Facultad que me guiara ni a nadie que me aconsejara. Estaba solo. Sin saber por qué no quería ser el modelo de profesor que yo había tenido. Quería ir un poco más allá, pero no sabía adónde ni cómo. Sencillamente era un sentimiento muy fuerte que llevaba por dentro. Sólo el tiempo y la inquietud se encargaron de ayudarme.

Poco a poco fui comprendiendo. Lo «normal» era que el profesor impartiera su clase un poco en estilo discursivo y el estudiante repitiera en los exámenes aquello que el profesor había dicho, todo de memoria y aun sin importar la comprensión. El estudiante era forzado a esto, consciente o inconscientemente, por el profesor. Mis estudiantes esperaban de mí un poco de lo mismo. Además, ¿por qué tendría que ser diferente? Mis primeros exámenes, al igual que los demás profesores, eran de «desarrollo». Dos o tres preguntas sobre las que el estudiante sencillamente tenía que disertar. Al leer los exámenes me sentí terriblemente mal. Los estudiantes simplemente transcribían mis propias palabras y aun con mis mismos ejemplos. Era como leerme a mí mismo. No había en absoluto originalidad y mucho menos comprensión. El mensaje de los alumnos era más o menos el siguiente: «Mire, profesor, estamos afirmando exactamente lo que usted dice. Tal cual, hasta con sus mismos ejemplos. *Ergo*, tenemos derecho a que nos apruebe la asignatura». Decidí de inmediato cambiar la manera de evaluar. Probé todas las formas posibles, incluida la que se suele llamar examen objetivo o de selección múltiple, donde el estudiante escoge una alternativa entre varias. Por distintos motivos tampoco funcionó. Ya por último, y sin una fe exagerada, decidí evaluar básicamente de la siguiente manera: entre siete y diez preguntas a las cuales el estudiante sencillamente tiene que contestar sí o no y por qué. Ya sólo con esto logré romper el esquema típico del estudiante y, en cierta forma, logré una mayor actividad men-

tal por parte de ellos. Pero no es de olvidar que el examen no es sino uno de los tantos medios que necesita amplia reflexión. Hay que trabajar también en otros aspectos.

Las clases fueron otro sufrimiento. No quería ser yo el único participante. Continuamente les manifestaba mi deseo de que ellos también intervinieran. Pero no, ninguno lo hacía. Yo insistía. Y se resistían. Hasta que por fin también comprendí. Todos los profesores, absolutamente todos, les manifestaban (tal vez no con tanta insistencia) lo mismo. Pero había miedo. Miedo a hacer el ridículo, miedo a equivocarse, miedo a desagradar al profesor, miedo con ellos mismos. Entendí que había que hacer algo más que invitarlos a participar. Tenía que hacerlos sentir seguros. Seguros de que no serían ridiculizados no importara lo que afirmaran, seguros de que no me desagradarían sus opiniones y, por ende, sus calificaciones no serían afectadas. Poco a poco fui generando confianza, trabajando en dos aspectos fundamentales: abriéndome yo mismo hacia ellos y, luego, ofreciéndoles seguridad. En ese preciso orden. No fue fácil. Pero recuerdo vívidamente el día en que, impartiendo clase a un curso relativamente pequeño en el que había muy buenos estudiantes, la participación de los alumnos fue tal que casi todos hablaban y discutían acaloradamente y de viva voz al mismo tiempo. Algunos estaban perplejos y me miraban como diciendo: «Profesor, tiene que hacer algo. Esto no es normal». Perdí totalmente el control de la clase. Llegó un momento en que me convertí, y muy voluntariamente, por largo rato, en su observador pasivo. Disfrutaba, sin saber por qué, lo que estaba sucediendo. A este punto uno de los estudiantes se paró de su asiento y me preguntó un poco en serio un poco jocosamente: «Profesor, ¿esto es una clase o esto es *A Puerta Cerrada*?*» No recuerdo qué le contesté. La confusión siguió y la clase

*Programa televisivo de la época, 1996.

terminó porque la hora se acabó. Ese día, al comprender lo que había sucedido, me sentí realmente bien. Por fin había logrado hacerlos participar en forma realmente activa.

Pero aquí no acabaron mis inquietudes. A decir verdad, las inquietudes del profesor parecen no acabar nunca. Siempre se está pensando en la clase, la materia, la Universidad, el país, los colegas, los estudiantes, etc. Se pasa por buenos y malos momentos. Al principio se comprende que no se comprende nada. Luego se comprende poco. Después uno cree que hay muchas cosas que se comprenden. Por último se comprende que nunca se comprenderá todo. Pero también a veces todo es confusión. Hay momentos en que no se le consigue sentido a la enseñanza. Hay momentos en que uno cree no saber qué está haciendo. Son momentos de crisis. Todos pasamos por ellos.

Cuando me inicié como profesor todos los otros profesores me llamaban por mi primer nombre, y así fue por largos años. Un día del año pasado, entrando a la Facultad, tropecé con un pequeño grupo de nuevos profesores. Todos me saludaron con un «Buenos días, profesor». Sentí una cierta extrañeza, sentí que mi responsabilidad aumentaba. A ellos y a todos los nuevos profesores van dedicadas las reflexiones que siguen. En ellas trato acerca de la Universidad, los profesores, los estudiantes, el Derecho y algunas cosas más de carácter metodológico en función de la enseñanza.

Capítulo I
Estado actual de la enseñanza
del Derecho

Acerca de la universidad

Los profesores universitarios enseñan en la Universidad. Esto, obviamente, es una verdad incontestable. El problema tal vez sea que no se tenga una idea clara de lo que es y lo que implica la Universidad. Poca gente, a decir verdad, tiene una idea precisa de la misma. La Universidad, para hacer una aproximación, es el sitio, y no el único, donde se tiende a la búsqueda de la verdad mediante la investigación y enseñanza del conocimiento adquirido, proporcionando toda la información que se tenga a la mano. Investigación y enseñanza son sus fines básicos. La Universidad implica renovación, búsqueda permanente. Debe estar en continuo movimiento, investigando y descubriendo. La Universidad debe combinar la sabiduría del anciano y la fuerza del adolescente manteniéndose alejada de toda dominación ideológica.

Y aquí encontramos el primer escollo. No parece haber Universidad que no sirva a intereses ideológicos parcializados y, por ende, alienantes. No se trata de creer en una Universidad con profesores todos reaccionarios o todos radicales. Una buena Universidad debería tener la gama más variada de profesores desde el

punto de vista ideológico; esto sería lo ideal. Que el estudiante pudiera observar entre esta vasta gama y decidir, libremente, su propio camino. Desafortunadamente no es así. Las Universidades tienden a ser reaccionarias (ya sea de derecha, ya sea de izquierda) y por ende alienantes y alienadas. Alienación que no comienza en la Universidad, ésta simplemente la continúa. Alienación que, realmente, comienza en la escuela y, si vamos más allá, parte de la familia para finalmente llegar a la clase dominante. Toda sociedad humana, macroscópica o microscópicamente hablando, parece estar condenada a dividirse en dos sectores: el opresor y el oprimido. A todo nivel. El fundamento es sencillo: quien tiene el control no lo quiere perder bajo ninguna circunstancia. El ansia de poder hace que los opresores se valgan de cualquier medio para hacer valer su supremacía. No importa cómo. Lo importante es mantener el poder a toda costa. El ansia de poder (político, económico, social, religioso, cultural, etc.), como el ansia de dinero, parece no tener límites.

Nuestra Universidad no escapa a esta dominación y sirve a intereses netamente capitalistas. Y nosotros, los profesores, servimos a esos intereses consciente o inconscientemente. El capitalismo no conoce otro valor que no sea el del dinero, por más que se quiera dar una impresión distinta. Nuestra Universidad existe porque se necesitan, hoy más que nunca, biólogos, matemáticos, ingenieros, arquitectos, médicos, abogados, odontólogos, etc. No creo que haya otra motivación. Y la Universidad los produce tantos y como el capitalismo quiere. Ni más ni menos. Se necesitan profesionales cuyo único norte sea el dinero y eso es lo que nuestra Universidad produce. Que haya, de vez en cuando, un profesional radical es cierto. Pero es la excepción. El capitalismo no se tambalea en lo más mínimo con estas excepciones. Ahora, el día que la Universidad produzca solamente profesionales radicales en una sociedad capitalista (suposición por lo demás ingenua), in-

mediatamente se tomarían todas las medidas necesarias declarándose la correspondiente emergencia. Es curioso ver cómo en nuestra Universidad la masa estudiantil simpatiza en su gran mayoría con las organizaciones de izquierda, y son éstas las que generalmente mantienen el poder del movimiento estudiantil. Pero cuando vamos a los colegios profesionales las elecciones son ganadas por las organizaciones de derecha. Entonces uno, ingenuamente, se pregunta: ¿Pero acaso no todos los integrantes de esos colegios fueron estudiantes mayoritariamente de izquierda? Y la respuesta simplemente es «Sí». ¿Fueron acaso estudiantes de izquierda por conveniencia? Entonces la respuesta es «No». El estudiante de izquierda lo es por convicción y no por conveniencia. Los estudiantes, en su mayoría, se sienten pertenecientes a una clase oprimida. El estudiante, fresco por la juventud, tiene y sueña con ideales revolucionarios. Participa activamente en manifestaciones y protesta ante cualquier injusticia. El estudiante desea una mejor sociedad, aspira a que las cosas cambien. Pero no por mucho tiempo. Simplemente no por mucho tiempo después que deja la Universidad. Y entonces uno se pregunta el por qué. Paulo Freire, en pocas líneas, nos asoma la respuesta:

...existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo.

La educación está en crisis y la Universidad no escapa a ella. La crisis comienza en la escuela mediante la educación alienante impartida por maestros alienados. Maestros alienados que alcanzan niveles de analfabetismo. El niño prácticamente pierde su tiempo en la escuela. Luego lo pierde en el liceo. Una gran mayoría de nuestros estudiantes universitarios no está en condición de leer

fluidamente un texto de mediana dificultad. Mucho menos está en capacidad de escribir correctamente una pequeña disertación de diez páginas. Y éstos serán nuestros futuros ingenieros, biólogos, médicos y abogados. Bell Hooks, refiriéndose al problema en los Estados Unidos, nos alerta:

Hay una grave crisis en la educación. Los estudiantes a menudo no quieren aprender y los profesores no quieren enseñar. Más que nunca en la reciente historia de esta nación, los educadores están obligados a confrontar los prejuicios que han modelado las prácticas de enseñanza en nuestra sociedad y a crear nuevos caminos para el saber, diferentes estrategias para compartir el conocimiento. No podemos enfrentar la crisis si los pensadores críticos progresistas y los críticos sociales actúan como si la enseñanza no fuera materia de nuestra competencia.

¿Qué puede hacer la Universidad ante esta crisis? ¿Enseñarse un poco e impedir que todo estudiante incapaz emerja de la misma con un título en la mano? ¿O, por el contrario, seguir haciendo lo que están haciendo: cerrar un ojo y permitir la libre salida independientemente de la capacidad y de los conocimientos? Tal vez si la Universidad fuera más exigente obligaría al liceo a ser más exigente. Y éste a su vez obligaría a la escuela a ser también más exigente. Pero también pudiera ser al revés. Si la primaria fuera más exigente obligaría al liceo a avanzar un poco más, y si el liceo fuera más exigente obligaría a la Universidad a ser más competente. Uno no deja de preguntarse si existe capacidad para hacer cosas aparentemente tan sencillas como éstas.

Por lo pronto, lo primero que podemos hacer es dar el ejemplo. Ejemplo de una enseñanza radical en la cual el estudiante logre ser un pensador crítico. Enseñanza radical que haga descubrir al estudiante nuevas dimensiones. Que el estudiante tenga la

posibilidad de ser realmente libre de elegir. Presentarle alternativas, posibilidades, ausencia de fronteras. Una enseñanza de libertad manteniendo la esperanza de que nuestro ejemplo algún día dará sus frutos.

Acerca de los estudiantes

El estudiante es la razón de ser de todo profesor. El estudiante llega joven y fresco a la Universidad. Sabe que algún día podrá ser un profesional. Llega a ésta cargado de esperanzas, ilusiones, sueños. Para el joven, la Universidad es el gran reto. Para muchos será su última fase de estudio sistemático. Pero el estudiante en realidad no sabe qué es ni qué esperar de ésta. Pone pie en la Universidad como quien entra en un bosque oscuro. Poco a poco una luz le va iluminando el camino. Somos nosotros, los profesores, los encargados de darle luz al sendero. Por esto uno no puede ser ni un pesimista ni un desengañado. Nosotros transmitimos nuestras sensaciones y nuestros sentimientos. Somos el modelo que ellos constantemente observan durante su estudio. Para ellos somos superiores, somos quienes tenemos el conocimiento y de quienes pueden aprender. Somos, ante sus ojos, casi perfectos. Esto nos obliga a cargarnos de paciencia y optimismo; a mantenernos en una constante renovación. El estudiante tiene fe en el profesor. Debemos aprovechar esa fe para que el estudiante aprenda. Que algunas veces recibimos estudiantes incapaces, es cierto. Que nos llegan alienados, también es cierto. Que nos llegan flojos, también es cierto. Pero también nos llegan estudiantes brillantes, de esos que constantemente nos reavivan la fe y nos mantienen vivos. Lo que el estudiante básicamente necesita es comprensión y motivación. Comprensión en cuanto a saber qué podemos esperar de él y qué podemos exigirle. Motivación en cuanto a guiarle y transmitirle entusiasmo. No es fácil.

Hoy más que nunca en la Universidad venezolana el estudiante tiene preferencia por los estudios de Derecho. Ya nuestro país se encuentra sobrecargado de abogados y nuestras Facultades al punto del colapso ante esta preferencia. Cada vez que pienso en estos *Demasiados Abogados*, no vienen a mi mente más que las palabras de Piero Calamandrei escritas ya hace más de cincuenta años, cuando en Italia sucedía el mismo fenómeno:

Realmente da la impresión de que la mayor parte de los que eligen la carrera de abogado están seducidos, más que por la esperanza de conseguir, una vez llegados, cuantiosas ganancias profesionales, por la insignificancia del dispendio de dinero y de esfuerzo que se requieren en esta carrera para llegar, bien o mal, a la profesión, y que más bien que una vocación por las nobles labores de la abogacía, existe en nuestros jóvenes una sobresaliente vocación por los nobilísimos ocios teórico-prácticos de los estudios de Jurisprudencia.

El estudiante nuestro parece más bien escoger la carrera de Derecho por exclusión. Nuestra sociedad fuerza a todo joven que puede ir a la Universidad a venir a ésta, voluntaria o involuntariamente. Es más, los estudiantes provenientes de familias pobres tienden a cifrar todas sus esperanzas en ella. En nuestra sociedad la única forma de distinguirse parece ser la de tener un título universitario. Profesiones tan igualmente nobles como la mecánica, la carpintería, la plomería, etc., y aún a pesar de ser igualmente (si no más) lucrativas, son vistas con particular desdén. Entonces nuestro joven es forzado, y aun a veces contra su voluntad, a venir a la Universidad. Retomando a Calamandrei:

En la burguesía media, la aspiración a la carrera, mejor dicho, a una carrera, se ha convertido en una especie de religión, más aún, en una especie de manía: todo vástago, aunque la naturaleza le haya dotado de robustos brazos, aptos

para manejar la azada, pero no de cerebro sutil capaz de discurrir sobre los libros, debe tener carrera para hacer honor al apellido.

Y el estudiante elige la carrera de Derecho por eliminación. Medicina no, Farmacia tampoco. Matemáticas menos. Odontología ni soñar. Este proceso de eliminación, en el cual se tiende a la búsqueda de lo más fácil, termina, en el noventa por ciento de los casos, por no decir más, en la escogencia de la carrera de abogado. El Derecho parece ser algo que cualquier persona puede estudiar, con vocación o sin ella. Y dada nuestra exigencia cualquier estudiante por debajo del común termina siendo abogado:

No creo que la historia registre el caso, que sería en verdad admirabilísimo, de estudiantes de Derecho que, asustados por el excesivo trabajo, se hayan decidido a mitad de curso a matricularse en una Facultad de Matemáticas. (Calamandrei)

Entonces nosotros, los profesores, tenemos que luchar con esta afluencia de estudiantes inmotivados. Pero la tarea no es fácil. Sé que es imposible trabajar con todos ellos, pero muchos son fácilmente encaminables por el buen sendero. Aun habiendo escogido los estudios de Derecho por este proceso de eliminación, muchas veces pueden resultar buenos profesionales. Que los malos estudiantes se mantengan en la Universidad y, además, se gradúen, no es culpa en absoluto de ellos. Aquí la responsabilidad recae completamente sobre nosotros los profesores. Somos nosotros quienes un poco por no darnos mayores preocupaciones, un poco por lástima y un poco por ignorancia propia, permitimos que estudiantes absolutamente ineptos avancen en la carrera hasta lograr el título de abogado.

Acerca de los profesores

Los profesores universitarios tienen una triple función: investigación, enseñanza y extensión. Que haya algunos que sean muy buenos investigadores y sólo quieran dedicarse a la investigación porque no se hallan como docentes está muy bien. Que haya otros que sean simultáneamente excelentes investigadores y docentes mejor aún. Y podrá haber quien sólo se dedique a la extensión. Pero quien se dedique a la enseñanza no puede olvidarse de la investigación, así lo que investigue sólo lo haga para fines propios en beneficio de la docencia. El profesor universitario necesariamente tiene que estar en constante renovación en su área de estudio, y estar al día en el acontecer diario del país y del mundo.

Al problema pedagógico en nuestras Facultades no se le presta ninguna atención. Lo normal, y dudo que alguna vez haya sido distinto, es que al novel profesor, inmediatamente después de haber ganado el concurso que lo acredita como tal, y no habiéndose todavía recuperado de la fuerte carga de estrés que esto significa, se le asigne la carga de dictar una, dos y hasta tres asignaturas a la vez. A la semana, a más tardar, de haber ganado el concurso, ya se supone que tiene que impartir clases. Se parte incluso de la premisa sobreentendida de que si ganó el concurso no necesita preparar la clase, olvidándose completamente que una cosa es estudiar para un concurso y otra estudiar para impartir enseñanza. Y nadie le da la más mínima explicación de cómo preparar una clase. Ni de cómo desarrollar la clase, ni de cómo manejarse con los estudiantes, ni de cuáles son los mejores libros, ni de cómo preparar un examen, ni de cómo evaluar a los estudiantes, ni de cómo desenvolverse. En este aspecto no hay absolutamente nadie que explique absolutamente nada. El joven profesor se encuentra así completamente abandonado, delante de cincuenta, cien o doscientos estudiantes que lo saben nuevo y están prestos a verlo su-

frir. Por eso, cada vez que un nuevo profesor es medianamente soberbio y trata aunque sea con leve rigidez a los estudiantes, genera un inmediato amotinamiento de éstos, para lo cual se hace necesario la inmediata intervención de las autoridades de la Facultad para dirimir el conflicto y darle los «consejos» necesarios para evitar que la situación se repita.

Inconscientemente se le dice al nuevo profesor que tiene que dar las clases en base al mismo patrón que él observó en su época de estudiante, pues no está en capacidad de fijar un patrón distinto. Y así sucede. Y así ha sido por años, décadas y siglos, sin exagerar. Si observamos el punto con atención nos damos cuenta que tenemos el mismo patrón desde antes de la invención de la imprenta. Una nueva pedagogía no ha ingresado en el ámbito del Derecho.

El modus operandi es relativamente sencillo. El profesor, el primer día de clases, luego de dar su nombre y apellidos completos, expresa ciertas reglas disciplinarias que él considera que los alumnos deben tener en cuenta. Que si la materia en cuestión es muy importante. Que si la asistencia es obligatoria y será tomada en cuenta para el examen, por lo que todos los días, o de vez en cuando y por sorpresa, «pasará la lista». Que si después de empezada la clase ya no desea que los estudiantes demorados entren al salón. Que le resulta poco agradable la conversación en clase. Que él ha decidido hacer tres o cuatro evaluaciones en el año sin explicar en absoluto cómo serán las mismas, por lo que en este punto los estudiantes tienen que remitirse a las opiniones de los estudiantes de años superiores. Que el apuntismo es el peor mal de los estudios y en consecuencia los estudiantes son remitidos a la bibliografía del programa; bibliografía extensa y que nunca el profesor ha leído en su totalidad. Que los estudiantes podrán hacer las preguntas que consideren pertinentes, etc. Y así transcurre el pri-

mer día de clases: los estudiantes escuchando las advertencias de los profesores.

El segundo día hay clases. A la primera palabra del profesor los estudiantes, al unisono, toman papel y lápiz y comienzan a tomar apuntes con mucho entusiasmo. Una vez ganada cierta «confianza», y si los alumnos consideran que el profesor habla demasiado aprisa, le pedirán que por favor vaya despacio para copiar con mayor precisión. Algunos, más tecnificados, pero no sin cierto temor, encienden pequeños grabadores a fin de no perder el más mínimo suspiro del profesor; aparatos que permanecerán encendidos durante todas las clases a menos que el profesor manifieste su disgusto hacia tanta tecnología. Y así será la rutina de las clases: el profesor discurriendo y los alumnos copiando. De vez en cuando y muy rara vez, si hay cierta confianza, los estudiantes más desinhibidos, y un poco para ganarse al profesor y un poco para hacerse notar, harán una que otra pregunta de no mayor importancia.

El profesor comenzará la segunda clase dando una definición de la rama del Derecho que dicta. Luego las características de la definición que ha proporcionado y su importancia. Seguirá con las características de la rama del Derecho en cuestión, su ubicación dentro del mismo, etc. Y todo de la manera más aburrida y sin dar el más mínimo ejemplo que pueda iluminar un poco el discurso. Ya a la tercera clase, como mucho, los estudiantes habrán perdido completamente el hilo del discurso. Pero no importa, existen los apuntes. Hay un juego sobreentendido entre profesores y estudiantes mediante el cual las preguntas de los exámenes deben poder ser resueltas con los apuntes de clase. Por eso los alumnos prescinden olímpicamente de los libros. Al profesor no se le puede ocurrir preguntar algo distinto, porque entonces los estudiantes inmediatamente protestarán alegando que lo pregun-

tado no fue discurrido en clase. Y la protesta será muy seria. Y los profesores, a la final, cederán ante tan justa petición estudiantil. Los libros quedan reservados para aquellos pocos estudiantes excepcionales que sienten que deben hacer algo más, o para aquellos que desean hacer con cierta seriedad algún trabajo que el profesor haya hecho obligatorio:

...creo que el defecto fundamental de la enseñanza jurídica universitaria es el tradicional método «catedrático» (llamado por todo el mundo método «charlatanesco»), según el cual las lecciones consisten en una prédica que el profesor, gesticulando desde su «púlpito» inflige a una turba de penitentes inmóviles y silenciosos. Cambiaban los profesores, pero el método no cambiaba y se tenía la impresión de que nosotros, desde los bancos, y ellos desde la cátedra, estábamos tácitamente de acuerdo en mantener en clase aquella atmósfera de frialdad, aquel vacío espiritual que permitía a los profesores y a los discípulos despachar con las menores fatigas una fastidiosa formalidad prescrita por los reglamentos. La explicación «oral», tal como se suele hacer en nuestras Facultades Jurídicas, no interesa ni puede interesar a los estudiantes; cuando es una elevada exposición de principios teóricos hecha en forma rigurosamente científica, tan sólo unos pocos están en condición de entenderla, al paso que la masa estudiantil acude a ella extraña y aburrida, como el que oye recitar un discurso en lengua extranjera; cuando es un modesto resumen elemental para uso de la mayoría que carece de pulmones para las alturas, los jóvenes mejores salen de allí descontentos y desilusionados. Pero aunque la explicación desde la cátedra no tuviese el defecto irremediable de descontentar a una o a otra parte de la masa estudiantil, merecería ser desterrada por la absoluta pasividad intelectual a que condena a los estudiantes, obligados a aceptar, sin posibilidad de crítica ni de refutación, los resultados del pensamiento ajeno. (Calamandrei)

Y este patrón de impartir clases no es exclusivo de los profesores que pudiéramos llamar medios. Es propiedad de todos, salvo contadísimas excepciones. E incluso de profesores intelectualmente sobresalientes que muy merecidamente terminan siendo diputados, senadores, gobernadores, embajadores y hasta presidentes de la República. Este es otro de los problemas de la mayoría de nuestros mejores profesores: en el fondo también son muy buenos políticos y se olvidan de nuestras Facultades para acceder a los cargos públicos. Si la energía que consumen en estos menesteres la dedicaran a la enseñanza, nuestras Facultades serían otras. Y este sí es un problema grave que parece ser exclusivo de las Facultades Jurídicas. No es nada fácil imaginarse a un profesor de Biología, de Medicina, de Odontología y mucho menos de Letras haciendo carrera política en la administración pública. Pero los de Derecho parecieran tener algo así como una inclinación natural por los cargos públicos.

Así, pues, no hay interés alguno en cambiar el statu quo en la enseñanza del Derecho. Las instituciones cambian y el método se mantiene igual. El profesor utiliza su poder para mantener sometidos a sus alumnos, poder que no consiste sino en la posibilidad de aprobar o reprobar al estudiante. El estudiante lo percibe con claridad meridiana y no levanta la voz porque su meta es aprobar la asignatura, a toda costa. Y, de levantarla, sabe muy bien que no podría contar con la solidaridad de sus compañeros a quienes, en su gran mayoría, también les aterra la posibilidad de cambiar el mencionado statu quo. El salón de clases se convierte, así, para utilizar palabras de Hooks, en el mini-reino del profesor, quien magníficamente desempeña su papel de opresor sobre los estudiantes forzosamente oprimidos. Sin olvidar, por un momento, el hostigamiento sexual del que son víctimas, con demasiada frecuencia, las alumnas. Los mejores estudiantes perciben, pero no comprenden, este estado de cosas y se sienten decepcionados. For-

zosamente, y no sin mucho malestar, se sienten condenados a entrar en este juego tan degradante.

El defecto fundamental del profesor medio es que se encierra en lo que Freire ha denominado «círculos de seguridad». Después de haber preparado una o dos veces la asignatura que imparte y después de haberse establecido un modelo propio y típico de lo que el profesor, según él, debe ser, no hay quien lo mueva de su posición. Considera que siempre está en la verdad y todo comentario o crítica lo considera como un acto de agresión. No está dispuesto a aceptar una posición distinta. Considera que siempre tiene la razón. Ni siquiera le pasa por la cabeza que pudiera estar equivocado en uno que otro punto. No es posible establecer diálogo con él y mucho menos busca el diálogo con los estudiantes pues se considera superior a éstos. En su mundo no hay lugar para la duda. No hay lugar en él para repensarse. No evoluciona. Es el profesor reaccionario por excelencia.

Acerca del Derecho

Finalizaba mi época de estudiante cuando una amiga estudiante de Medicina me preguntó qué era el Derecho. Para mi sorpresa, y mucha pena, no fui capaz de dar una explicación, ni siquiera una definición básica. Rápidamente corrí a los libros del primer año y me aprendí la definición clásica de memoria. A la media hora ya la había olvidado. Retomé el libro y la memoricé otra vez. No mucho más tarde nuevamente la había olvidado. Decidí copiar la definición en una hoja y llevarla conmigo hasta aprendérmela definitivamente de memoria. No estaba dispuesto a pasar por la misma vergüenza de nuevo. Pero nada, los días pasaban y no había forma ni manera de aprenderme aquella definición que aparentemente era sumamente sencilla. Y la leía y la releía.

Hasta llegué a dudar de mi capacidad intelectual. Pero no hubo caso hasta varios años después. Y todavía creo que si me vuelven a hacer la misma pregunta me pondrían en serias dificultades. Siempre tendré la posibilidad de contestar con la definición clásica que se consigue en todos los libros introductorios, pero quien me haya hecho la pregunta permanecerá como antes. No es nada satisfactorio afirmar que el Derecho es un conjunto (ya algunos más avanzados hablan de «sistema») de normas jurídicas que regulan la vida del hombre en la sociedad.

Y así como no es fácil dar una explicación de lo que es el Derecho, tampoco lo es de muchos otros conceptos jurídicos, tales como la Justicia, el Bien Común, el Orden Público, etc. Tomemos por ejemplo la Justicia: La mejor definición que existe data de hace dos mil años: «dar a cada quien lo suyo». Esta definición no deja de ser preciosa considerada en sí misma, pero cuando uno se pregunta qué es dar a cada quien lo suyo no consigue palabras para explicar. No hay respuesta posible que sea satisfactoria. Y tratemos de comparar lo justo con lo equitativo. Lo mejor que se ha podido decir es que siendo lo justo bueno, lo equitativo es mejor aún. Y así *ad infinitum*. Estos conceptos que parecen sencillos y elementales son terriblemente complicados. Las cosas más sencillas son las más difíciles de entender.

Otro problema fundamental del Derecho estriba en que estamos obligados a enseñarlo sin tenerlo frente a nosotros. El biólogo tiene el microscopio para detectar el virus. El médico tiene el cuerpo humano delante de sí para auscultar el corazón. El arquitecto puede ir a la plaza y sentarse días enteros a observar cómo fue hecha la catedral. Pero nosotros, ¿qué tenemos? Ideas y palabras referidas a conceptos. Nada más. No podemos generar un homicidio para ver cómo se transgrede la ley. No podemos forzar a nadie a vender su casa para ver cómo se celebra un contrato. No

tenemos más que ideas y palabras. A decir de Carnelutti, nuestras únicas armas son la razón y la intuición. Armas muy poderosas pero que se prestan a muchos errores. La razón, para comprender el Derecho, necesita observarlo y observarlo bien. Observarlo completo. Y para observarlo completo no es menester sólo la biblioteca, como tampoco es menester la sola práctica. Ninguno de estos dos caminos nos lleva por sí solos a la claridad. Es con la combinación de ambos, combinación sumamente difícil de lograr pues siempre nos sentimos atraídos poderosamente hacia una de las dos vías, como podemos entender con cierta amplitud el Derecho. La intuición no nace, se hace. A medida que avanzamos en el estudio del Derecho la intuición se va desarrollando muy lentamente. La intuición es empírica, pero en nuestro campo es de utilidad incalculable.

Así pues, es nuestra labor enseñar una materia que presenta estas terribles dificultades a los estudiantes. ¿Cómo hacerlo? Considero que la única manera que existe para enseñar el Derecho es a través del ejemplo. Ejemplos, ejemplos y más ejemplos. Y siempre poniéndolos delante de la definición. No es nada fácil entender un concepto jurídico si no se comienza con un ejemplo. En mi experiencia particular la única forma que he tenido de lograr el ser medianamente entendido es proporcionándolos a tiempo. Las dos o tres primeras clases del año las dedico a colocar ejemplos a fin de que los estudiantes tomen interés en la materia. Luego, cada clase, también comienza siempre con dos o tres ejemplos que servirán para desarrollar el punto que quiero hacer entender. Se me dirá que se pierde mucho tiempo con este sistema, pero es el único que parece funcionar. Es preferible que los estudiantes comprendan pocas cosas a que memoricen muchas. Es lo que Francesco Carnelutti ha querido decir cuando manifiesta que la enseñanza del Derecho requiere de imágenes:

Por desgracia, en la enseñanza del Derecho, este error se repite con increíble inconsciencia. Yo me acuerdo del esfuerzo y el tormento por comprender qué cosa fuese la relación jurídica cuando mis maestros, que jamás se habían planteado este problema de metodología, descuidaban despertar la imaginación, con lo cual yo habría podido encarnar ese concepto complicado. Mayor es el recuerdo de la pena que me ha agobiado cuando me ha tocado a mí ser maestro, para buscar el remedio de tal deficiencia.

Es cuestión de razonar detenidamente. ¿Cómo puede un alumno entender lo que es el hecho ilícito si anticipadamente no se ha proporcionado el ejemplo? ¿Cómo puede entender lo que es una presunción, lo que es una prueba, lo que es un contrato y tantos otros conceptos? El alumno podrá memorizar la definición, definición que olvidará al día siguiente del examen, pero nunca podrá comprender el concepto si no «se le despierta la imaginación».

Por último, está el problema de la totalidad. El Derecho es un todo que se va enseñando y aprendiendo por partes. Es imposible entenderlo todo en un instante. Y aquí sí no puede ser de otra manera. Poco a poco vamos agregando los datos objeto de estudio y análisis, primero en la Universidad y luego en la experiencia profesional. Y mientras se tengan conocimientos parciales no se puede llegar, a un buen resultado. Hasta que algún día, de forma relativamente inexplicable, comenzamos a entender qué es verdaderamente el Derecho. Estas sólo son algunas de las grandes dificultades que enfrentamos en la enseñanza de nuestra disciplina.

Acerca del método actual de la enseñanza del Derecho

Como dije anteriormente, los profesores de Derecho siguen un patrón común en la enseñanza del mismo: el tradicional método «catedrático» que, como Calamandrei ha dicho, es calificado por todos, en Italia, como método «charlatanesco». El mismo supone, en esencia, que el profesor sencillamente monologa durante toda la «hora» de clase y los estudiantes, con absoluta pasividad, «escuchan» la lección tomando apuntes de cuanto el profesor diserta. No hay, en absoluto, diálogo entre el profesor y los estudiantes. Terminadas las clases, viene el examen. Y entonces, ¿qué pregunta el profesor? Nuevamente Calamandrei nos responde:

...al estudiante que durante cincuenta clases ha estado condenado a la más absoluta pasividad mental, es justo que a fin de curso no se le pida más que una repetición papagayesca de lo que se dijo en la cátedra; pruebas de sentido crítico, de originalidad de pensamiento, de prontitud para resolver cuestiones nuevas no se puede exigir a quien durante todo el año ha estado habituado a aceptar sin discusión las opiniones ajenas, a pensar sin fatiga con la cabeza de los demás. Aprobada en el examen aquella poquita cosa que a toda prisa se había metido en la memoria, no es ya sino el despojo inútil del monstruo victoriosamente acuchillado; y el estudiante tiene el derecho y el deber de olvidarla al instante para ponerse a pensar en los otros monstruos que un poco más allá rechinan ya los dientes.

Este sistema en el cual el profesor habla y el estudiante escucha, sin que medie diálogo entre las partes, es lo que Freire ha denominado la concepción «bancaria» de la educación. En este sistema los estudiantes vienen a ser «recipientes» en los cuales el profesor, de manera mecánica, debe depositar un mínimo de conocimientos. A decir de Freire, en este sistema, mientras más co-

nocimientos deposite el profesor mejor educador será, y mientras más «dócilmente» los estudiantes se dejen «llenar» de conocimientos mejores educandos serán. No creo que haya método de enseñanza más alienante:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción «bancaria» de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (Freire)

Y yo me pregunto, ¿qué sentido tiene para el estudiante acudir a una clase para exclusivamente «escuchar» al profesor? Antes de la invención de la imprenta este método era absolutamente justificable, pues los libros eran cosa rara que estaban al alcance de muy pocos. Pero hoy en día, cuando se han inventado todas las formas posibles de reproducción de la palabra, ¿a qué va un estudiante a clase donde el único que interviene es el profesor, máxime cuando año tras año repite las mismas palabras? Tal situación me trae a la memoria la imagen de una película que vi hace muchos años. En la misma, un profesor que repetía año tras año siempre la misma clase se encontró un día con que le era imposible asistir. Entonces se le ocurrió «grabar» la clase y dejó la grabadora encima del escritorio para que los estudiantes la oyeran. Al día siguiente hizo lo mismo, y en los sucesivos también. Cierta vez, que se dio cuenta que había puesto la grabación equivocada, se devolvió con urgencia al salón. Pero no encontró estudiantes en los asientos, sino grabadoras en cada uno de ellos. Sencillamente el estudiante asiste para «ser visto» por el profesor y para no disgustarlo con su ausencia: El estudiante sabe muy bien que el poder del profesor está en aprobarlo o reprobarlo. Y también saben los estudiantes que el profesor ejerce este poder. Los estudiantes saben muy bien que obteniendo y memorizando los apuntes

del año anterior están en capacidad de aprobar el examen, pero igualmente asisten a las clases. Ante tal manera de «enseñar» es inútil esperar de los estudiantes pensadores críticos.

Pero las implicaciones de este sistema van mucho más allá de la simple memorización. Hay otras tantas cosas que el estudiante va aprendiendo, incluso sin advertirlas. La primera de ellas, claramente destacada por Hooks, es la obediencia a la autoridad. La autoridad es el profesor y los estudiantes deben obedecer. El profesor es quien sabe, se siente dueño de la verdad. El estudiante no puede desagradar al profesor. El estudiante no puede contrariar al profesor. El profesor, al igual que el cliente en los establecimientos comerciales, siempre tiene la razón. Y también tiene el poder para establecer su razón: la posibilidad de aprobar o reprobar al estudiante. El profesor, tácita o expresamente, establece las reglas del juego y a ellas deben someterse los estudiantes sin su más mínima participación. El profesor incita al alumno, de vez en cuando, a participar en clase pero éste no participa porque sabe que puede ser descalificado o ridiculizado por el profesor. El profesor invita al alumno a leer el largo catálogo de libros que se encuentra en el programa de la asignatura, pero el alumno sabe que en la hoja del examen cualquier definición distinta a la dada por el profesor no tendrá ningún valor. El alumno sabe que no puede narrar sus experiencias en clase, porque inmediatamente el profesor le hará saber que no sabe nada de Derecho. Si el alumno descubre que el profesor se encuentra equivocado sobre determinado aspecto de la materia no se lo hará saber, porque sabe que desagradará al profesor. Para el profesor el alumno es un completo ignorante en materia jurídica y se encarga muy bien de inculcarle este dogma. El alumno sabe que no puede hablarle al profesor porque éste no «escuchará». El profesor, en resumen, tiene un poder omnipotente y no vacila en ejercerlo de la manera más reaccionaria posible. El estudiante percibe pero no comprende.

Es el juego perfecto del educador-opresor y el educando-oprimido. El profesor discurre, narra, diserta, especula, habla. El estudiante simplemente «escucha». El alumno, sin posibilidad de discusión, es condenado a oír las palabras del profesor, memorizarlas en forma idéntica sin posibilidad de discusión, para luego transcribirlas en la hoja del examen. El estudiante hace exactamente eso: transcribir las palabras del profesor y casi siempre, por no decir siempre, sin comprenderlas. El profesor quiere mandar, no quiere ser molestado. El alumno quiere su título de abogado. La diferencia está en que para el profesor su conducta es de lo más normal. Él siente que está educando a la horda de estudiantes que diariamente se sientan delante de él. Él siente, de la manera más auténtica, que tiene derecho a esa autoridad. Él se permite, de vez en cuando, aconsejar a los estudiantes, pero no permite ser criticado, ni aún en la forma más leve, por éstos. El profesor no se plantea problemas de pedagogía. Él está convencido que no hay otro modelo posible, que lo está haciendo muy bien. El profesor no se esfuerza porque piensa que mejor no se puede hacer. El profesor está convencido de que todos los alumnos son iguales: vagos, flojos y perezosos; por eso los trata con el mismo desdén a todos. El alumno percibe todo esto y se siente muy mal. Pero sólo lo intuye, no lo comprende. Él siente que debe obedecer y entiende que no debe desagradar al profesor, pero no vislumbra el cómo ni el por qué. El alumno, inconscientemente, se coloca en los rieles que los profesores tienden, y por esos rieles se desliza hasta el último día de clases. El alumno quisiera intervenir, quisiera expresar sus opiniones, quisiera que las clases fuesen más activas. El alumno quisiera dialogar, ser oído, participar. El alumno quisiera escuchar más experiencias y no tanta teoría. El alumno quisiera, en el fondo, otra Universidad. Pero no. Él se encuentra condenado a la más absoluta pasividad, sin saber por qué.

Esta absoluta pasividad es realmente terrible. Incluso estoy por creer que hasta resulta en daño psicológico para el estudiante. Me viene a la mente compararla con un niño al cual durante cinco años se le tiene encerrado en un apartamento sin la posibilidad de conocer un parque. ¿No se le causaría un grave daño? ¿No es perjudicial para el estudiante hacerlo sentir ignorante y no sacar provecho de su inventiva y de toda su capacidad intelectual porque simplemente se encuentra condenado a la memorización? ¿Es justo impedirle que piense y no estimularle a generar ideas propias? ¿Es justo que, en plena juventud, se le mantenga con las alas cortadas? Retomando las palabras de Freire:

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión «bancaria» anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el desvelamiento del mundo, su transformación.

El alumno, a la final, egresa de la Universidad con un gran resentimiento. Percibe a la larga que ha perdido su tiempo, percibe que nada ha aprendido. Termina viendo a la Universidad como una simple formalidad para obtener el título de abogado. No es extraño escuchar a los estudiantes más avanzados en la carrera comentar, con la mayor convicción, que «el Derecho se aprende en la calle». Y no faltan los profesores que refuerzan esta afirmación tan bárbara y fuera de lugar.

Por todo esto el alumno termina resentido. Resentido hacia sus profesores, resentido hacia la Universidad. No deja de manifestar un cierto desdén hacia lo que ello implica. Recuerdo muy bien el caso de un alumno que siempre trataba de buscar comuni-

cación con sus profesores. Pero uno percibía fácilmente la falsedad de la intención. Sencillamente quería hacerse notar y se valía de cualquier medio para lograrlo. Era de aquellos que uno rápidamente clasifica como aduladores. Jamás estaba dispuesto a contrariar al profesor; todo lo contrario, hasta descubría virtudes en los profesores que éstos ni por asomo tenían. A los pocos años de graduarse ingresó como profesor. Yo le presté atención porque me había resultado extrañamente llamativa su conducta. Hoy día, si me pidieran un ejemplo claro y preciso de un profesor déspota, opresor, reaccionario y memorizador, no dudaría un instante en señalarlo. Todos los defectos a que fue sometido en su época de estudiante los asimiló de forma realmente asombrosa. Me vienen inmediatamente a la memoria las palabras de Freire que señalara con anterioridad: el oprimido siente una tentación irresistible por el patrón de vida del opresor.

Nuestro sistema educativo es una tragedia. El estudiante es alienado de la manera más cruel en nombre de la enseñanza. Se le castra al no permitírsele pensar. Se le castra al no permitírsele expresarse. Se le castra al no permitírsele desarrollarse. Queda a los nuevos profesores comenzar a tomar un nuevo sendero.

Los vanos intentos cíclicos de renovación

Surge, en nuestras facultades jurídicas, cada cierto tiempo, la necesidad de hacer un cambio. Es una cuestión cíclica, por lo general cada diez años. Se percibe que no se está en buen camino, pero no se detecta con precisión qué es lo que no funciona y mucho menos por qué. Sencillamente hay algo así como la sensación de que no se está haciendo lo que se debiera hacer. Se intuye que los estudios debieran ser otros, se intuye que el método no está dando resultado, se intuyen muchas cosas pero no se da con la

raíz del problema. Entonces, se nombra una comisión. La comisión se reúne. La comisión discute. La comisión hace encuestas. La comisión diseña un perfil de lo que debiera ser el abogado. La comisión diseña un nuevo *pensum* de estudios. Si el sentimiento no es muy fuerte todo no pasa de ser una comisión. Si, por el contrario, el sentimiento es muy fuerte algo se termina haciendo. Se decide que son mejores los estudios por semestres que por anualidades. Entonces se cambia al sistema semestral pero todo lo demás queda igual. Luego se decide que eran mejores los estudios por anualidades. Entonces se vuelve a éstos manteniendo el resto igual. Después se elimina una que otra materia, por decir algo, el Derecho Minero, e incluso la Introducción al Derecho Procesal. O se inventa otra, por decir algo, la Lógica Jurídica. Y se aumentan las horas semanales de determinada asignatura, y se reducen las de otras. Y así, de esta forma simplista, se hace la reforma con la vana esperanza de que ahora las cosas sí van a funcionar. Pero en ningún momento se analizan seriamente los programas de las asignaturas, y mucho menos con la idea de conjunto, lo cual permitiría, por lo menos, darse cuenta que un mismo punto es tratado tres y hasta cuatro veces en diversas asignaturas. Ni por asomo surge la idea de analizar los sistemas de universidades nacionales o extranjeras de mayor tradición jurídica para ver y comparar lo que se está haciendo con lo que se puede hacer. Ni por asomo surge la idea de analizar la metodología de la enseñanza ni mucho menos buscar la cooperación de expertos. Ni siquiera hay una idea clara de los conocimientos básicos que debieran impartírsele al estudiante al que se le confiere el título de abogado. Se dan dos o tres toquitos aquí y allá a fin de que todo el mundo pueda dormir tranquilo pues ya se está por un «nuevo camino». De esta forma quedan aplacados, por otros diez años, los ímpetus «renovadores» de unos cuantos profesores.

Capítulo II

Hacia una enseñanza comprometida

Aproximación

Impartir clases por el método tradicional no implica mayor dificultad. El profesor asiste al salón de clase y discurre toda la hora sobre la materia de estudio. Los alumnos se limitan a escuchar y a tomar sus apuntes. En el mejor de los casos el profesor, cada cierto tiempo, les hace una que otra pregunta o cuenta alguna anédocta como para no hacer tan aburrida la clase. Pero resulta igualmente aburrida. Los alumnos tienen miedo de preguntar, los alumnos tienen miedo de participar, los alumnos tienen miedo de contrariar. Así, el profesor encerrado en su «círculo de seguridad» no es molestado. Una enseñanza comprometida implica que el profesor desciende del pedestal y se coloca al nivel del estudiante, implica que el profesor dialogue con el estudiante, implica que hay que romper la barrera existente entre ambos. Implica, como lo advierte Hooks, que tanto los profesores como los estudiantes tienen que cambiar sus paradigmas. Implica que el profesor tiene que quedar al descubierto frente al estudiante. Implica que la clase ya no es propiedad del profesor sino que pertenece a todos. Y hacer esto no es nada fácil. Ante todo inspira mucho miedo. Mie-

do a perder el control, miedo de quedar al descubierto, miedo de colocarse al mismo nivel del estudiante. Efectivamente, cuando se imparte una enseñanza comprometida, muchas veces se pierde el control, se queda al descubierto, al principio ni siquiera se sabe qué se está haciendo. Y este tipo de enseñanza es terriblemente agotadora. Se sale del salón de clase con una fuerte sensación de cansancio, pero también con la convicción de haber trabajado. Es verdad que no se logra jamás motivar a todos los estudiantes (utópico por lo demás y mucho menos cuando se trabaja con grupos demasiados extensos), pero sí a una porción significativa. Se sale del salón de clase con la convicción de que los estudiantes sí están pensando. Bien vale la pena el esfuerzo. A mi juicio, la enseñanza comprometida es la única alternativa de que se dispone para no llegar al desengaño del cual habla Calamandrei:

Casi todos los profesores universitarios son, por lo que respecta a la parte didáctica de su función, unos desengañados; después de los primeros años de entusiasmo juvenil, durante los cuales el profesor se esfuerza con ardor de neófito en dar lecciones originales y largamente meditadas, soñando con dedicar a la enseñanza todas sus mejores energías y verse comprendido y recompensado por un numeroso grupo de estudiantes inteligente y fiel, se da cuenta, poco a poco, de que la lección de la cátedra, tal como hoy la imponen los reglamentos, sirve solamente para disgustar y alejar a los discípulos...

No pretendo establecer un modelo para enseñar. En cuestión de enseñanza cada profesor es único, cada quien tiene algo así como su propia huella digital. No es posible ni recomendable enseñar siguiendo al pie de la letra un manual, como si se estuvieran siguiendo instrucciones médicas para la cura de una enfermedad. Tan sólo quiero compartir experiencias y conocimientos con la ilusión de hacer más fácil la enseñanza a los nuevos profesores.

Valor del diálogo

El supuesto fundamental de una enseñanza comprometida es el diálogo. El profesor tiene que dialogar con los estudiantes si quiere ir más allá. El diálogo implica descender de las alturas y colocarse, en cierta forma, al nivel del estudiante. Nadie mejor que Freire para entender el valor del diálogo en materia de enseñanza. El diálogo implica llegar al salón de clases y poder decir, de alguna manera, algo así como lo siguiente: «Bueno, aquí estoy yo. Yo soy el profesor y se supone que mi función es enseñar. La función de ustedes es aprender. No quiero llegar todos los días a clase y ser el único que habla. Quiero que ustedes participen. Quiero que ustedes manifiesten sus ideas, sus experiencias, sus inquietudes. No quiero llegar y hablar con las paredes, quiero hablar con ustedes. Si algo anda mal quiero que ustedes me lo hagan saber. Si no me entienden quiero que me lo hagan saber. No quiero que me complazcan, quiero que me entiendan. Quiero entenderlos a ustedes. Sepan que yo también tengo defectos y virtudes como cualquier persona. No soy perfecto. No soy muy distinto a cualquier otra persona. Tal vez nuestra única diferencia como personas sea que yo tengo mayor experiencia y conocimientos sobre la materia que enseño. Del resto somos iguales. Mi función será tratar que ustedes la comprendan. La función de ustedes es comprenderla, no memorizarla. Quiero que al terminar el curso ustedes sientan que algo han aprendido, que el mismo les ha sido de utilidad. Quiero que en este curso todos nos involucremos y aprendamos algo. También tengo yo que aprender de ustedes. No quiero ser yo el único que piensa, quiero que ustedes también piensen. No quiero ser yo el único que establezca las reglas y la metodología. No quiero, en definitiva, ser el único que actúe». Todo lo anterior no quiere decir que haya una absoluta igualdad entre profesores y estudiantes, pues tampoco la hay entre estudiantes, simplemente que tenemos que involucrarnos. Puesto en palabras de Hooks:

Cuando entro al salón de clases al principio del semestre está sobre mí el peso de dejar establecido que nuestro propósito será crear, por breve tiempo que sea, una comunidad de educandos juntos. Esto me coloca como un educando. Pero además no estoy sugiriendo que yo no tenga más poder: y no estoy tratando de decir que aquí todos somos iguales. Estoy tratando de decir que aquí todos somos iguales en la medida que estamos todos por igual comprometidos en crear un contexto de aprendizaje.

Pero para poder dialogar, como bien lo advierte Freire, se requieren determinadas cualidades: entre otras humildad y esperanza. Los abogados, al igual que los médicos, tendemos a ser más que ningún otro profesional excesivamente arrogantes. No sé por qué nuestra profesión ha hecho que nos consideremos superiores a los demás. Tal vez la circunstancia de que la libertad de una persona o las propiedades importantes de otra estén en un momento determinado gravitando sobre nuestras manos, en vez de llenarnos de humildad y preocupación, han hecho que escojamos el camino de la soberbia. Con esta cualidad no puede haber diálogo. Si queremos dialogar tenemos que retomar el camino de la humildad. No somos en lo absoluto superiores a los estudiantes. Por otro lado, tenemos que cargarnos de esperanza y de fe. No debemos ver a los estudiantes como un fastidio que tenemos que soportar. No podemos verlos como seres incapaces de asimilar y recibir conocimientos. No podemos ver las clases como simple rutina para ganarnos el sustento diario. Es menester ir un poco más allá cargados de un profundo amor. Tenemos que creer en nosotros mismos y en los estudiantes. Imaginar en cierta forma que son nuestros hijos.

Comenzar el diálogo en clase no es fácil. No es cuestión de meras palabras, de simple manifestación de voluntad. Ante las palabras los estudiantes desconfían, y con toda razón. Tampoco podemos esperar que la iniciativa provenga de ellos. Tiene que partir de nosotros. El siguiente paso consiste en romper la barrera.

Rompiendo la barrera

Nunca el primer día de clases me resulta cómodo. Tampoco es cuestión de desagrado. Sencillamente siento como un vacío que tengo que llenar. Tal vez sea la interrogante ante el curso que tendré por delante. Tal vez sea la preocupación por hacerlo bien, tal vez sea la convicción de que las primeras clases son determinantes en el establecimiento de la relación. Llegada la hora de la primera clase entro al salón y me siento. Mientras espero que todos entren y reine el silencio, trato de observarlos a todos: sus caras, sus expresiones, su forma de vestir, etc. Ellos, simultáneamente, me observan a mí. Luego me paro y me siento encima del escritorio. En este momento comienzo la conversación más o menos de la siguiente manera: «En esta clase se supone que tengo que enseñar el Derecho de Obligaciones. Me gustaría saber qué esperan ustedes de mí». Nadie dice nada. Entonces me miran como pensando: «¿Y a este profesor qué bicho le habrá picado?» Entonces continuo: «Quisiera saber cómo les gustaría que fuesen las clases. Me gustaría saber si quieren que les haga un ‘dictado’ o prefieren algo más participativo». Todavía es muy difícil conseguir respuesta de los estudiantes. Intervengo nuevamente: «¿Les gustaría los exámenes de desarrollo u objetivos?» Ya en este punto es imposible que ninguno intervenga, pues hablarles de los exámenes a los estudiantes es poner el dedo en la llaga. Entonces comienzan las intervenciones. Los azuzo más con otras preguntas como por ejemplo si prefieren dos o tres evaluaciones parciales, si diez o veinte preguntas, etc. Una vez roto el primer bloque de hielo vuelvo atrás con el tema inicial. Les digo: «Bueno, ya hablaremos de los exámenes. Vamos con orden. Vamos a hablar primero de cómo les gustaría que fuesen las clases». Todavía queda un cierto recelo pero entienden que pueden hablar. Para animarlos les hago preguntas como las siguientes: «¿Están contentos con la forma que han venido recibiendo clase? ¿Creen que los dos años anteriores de clase

les han sido fructíferos? ¿Creen ustedes que han tenido buenos profesores? ¿Creen ustedes que vale la pena venir a clase? ¿Creen ustedes que se puede hacer algo mejor? ¿Qué sugieren ustedes que podemos hacer?» Y así, el primer día de clase se va desarrollando solo. Siempre la primera hora de cada año es distinta porque son ellos quienes van marcando la pauta con sus intervenciones. Al final les dejo bien claro que ellos están allí para aprender. Que mi obligación es enseñar y que para eso me pagan, que ellos tienen derecho a exigirme. Que no soy sólo yo quien tiene la responsabilidad de la clase, que también hay responsabilidad de ellos. De esta forma la primera clase, y a veces me valgo también de la segunda, sirve fundamentalmente para poner la primera piedra en la ruptura de la barrera. Las siguientes dos o tres clases no las considero menos importantes.

Aquí ya cambio de sistema. Las dedico completamente a exponerles aproximadamente cincuenta preguntas que ellos deben tratar de responder oralmente, generando discusión. Les advierto que no tienen por qué saber las respuestas, pues pertenecen a la asignatura que comenzaremos a estudiar. Simplemente les pido una opinión y que me gustaría saber qué consideran ellos correcto. Expondré tres preguntas a título de ejemplo. 1) Supongamos que Miguel necesita el domingo ir a una fiesta en casa de unos amigos. Miguel le pide el carro prestado a Juan y éste se lo presta. Miguel, durante la fiesta, ha estacionado el carro en el lugar más seguro que ha conseguido tomando todas las precauciones que cualquier persona ordinaria hubiera tomado. Sin embargo, unos ladrones logran llevarse el carro de Juan para nunca más aparecer. Pregunta: ¿Miguel tiene o no la obligación de pagarle a Juan el valor del carro? 2) Antonio, que vive en Mérida, ha comprado una casa de playa en Margarita. Por un motivo o por otro durante dos años no ha podido disfrutar de su casa, pues no ha tenido oportunidad de pernoctar en ella. El vecino de Antonio en Margarita, y ambos apenas se conocen, decide espontáneamente, y

sin que Antonio nada le manifieste, encargarse de lo básico de la casa: paga los recibos de luz, agua, arregla las filtraciones, pinta las rejas y hace lo necesario por conservar la casa. Pregunta: ¿Está Antonio obligado a pagar a su vecino los gastos que éste ha hecho? 3) Ramón debe un millón de bolívares a Juan. Juan fallece y todo el mundo da por un hecho que el único heredero de Juan es José. Incluso éste está en la misma creencia. Dadas estas circunstancias Ramón entrega el millón de bolívares a José. Pero luego se descubre, por un testamento que todos desconocían, que el verdadero heredero de Juan no es José sino Víctor. Pregunta: ¿Puede Víctor exigir de Ramón el millón de bolívares que debía a Juan?

Este tipo de preguntas genera discusión inmediata en la clase. Es muy interesante ver cómo se obtienen las más variadas respuestas de todos los estudiantes. Incluso discuten entre ellos mismos. La tercera pregunta, por ejemplo, da lugar a mucha discusión. Si ellos responden que Víctor puede exigir de Ramón el dinero, yo inmediatamente les pregunto si Ramón le puede pedir de vuelta el dinero a José. Si ellos responden que no, yo inmediatamente les pregunto si entonces José no estaría pagando dos veces. Y así voy profundizando y viendo qué tanto saben y hasta dónde puedo llegar. También rápidamente uno se da una idea general del curso y del interés que tienen. Lo que hace interesante las preguntas son dos aspectos fundamentales: por una parte se trata de preguntas sumamente sencillas en su formulación; por la otra son preguntas del acontecer diario de la gente, no tienen nada de fantástico ni de irreal. Además, como todos ellos llevan por dentro un abogado latente no dejan de participar en las respuestas y opiniones. Lo que ellos no entienden, ni yo se los hago saber sino hasta el final, es por qué llevo esas preguntas a clase para su discusión. El propósito mío es doble. En primer lugar, y lo considero lo más importante, la finalidad es comenzar a romper la ba-

rrera. Quiero que ellos sientan que pueden intervenir, que pueden dialogar. A través del desarrollo de las preguntas les dejo bien sentado que quiero que piensen más que memoricen, y que cualquiera puede participar sin importar la respuesta que puedan dar en un momento determinado, por más fuera de lugar que sea. En ningún momento los ridiculizo ni los descalifico por muy absurda que pueda ser la opinión del estudiante que ha levantado la voz. Si así lo hiciera todo esfuerzo por romper la barrera sería en vano. A veces las opiniones o respuestas son tan fuera de lugar que todo el salón se ríe a carcajadas y yo, aunque haga esfuerzos sobrehumanos, tampoco puedo dejar al menos de sonreír. En este caso inmediatamente intervengo más o menos de la siguiente forma: «Bueno, aquí todos nos podemos equivocar. Incluso yo me he equivocado más de una vez impartiendo clases. Todos tenemos derecho a equivocarnos». De esta forma queda tranquilo el estudiante que ha hecho la intervención. El segundo propósito de las preguntas es que los estudiantes tengan una visión general de la asignatura y de su importancia. Al terminar de discutir las cincuenta preguntas les hago más o menos el siguiente comentario: «Las preguntas que hemos discutido no tienen nada de irreal. Todo abogado, en su ejercicio diario, se consigue a menudo con este tipo de interrogantes. Las preguntas son sencillas en su formulación pero la mayoría de ellas implican respuestas muy complejas que sólo adquiriendo conocimientos fundamentales se pueden desarrollar. La idea es que ustedes, con el estudio de esta asignatura, estén en capacidad de dar respuesta a éstas y a muchas otras interrogantes. Las preguntas que hemos discutido implican un panorama muy general de la materia. Sólo con el estudio de esta asignatura podrán encontrar las respuestas de las preguntas formuladas. Más nunca, en lo que les queda de estudios en la Facultad, volverán a conseguir otra asignatura en la cual puedan conseguir respuesta a estas preguntas. Así, pues, queda en ustedes poner un poco de voluntad y esfuerzo si quieren tener un míni-

mo de conocimientos». Ya pasada esta segunda etapa quedan sentadas algunas premisas. Los alumnos saben ya, a vuelo de pájaro, de qué trata la materia. Los alumnos descubren, cuando les doy las respuestas correctas, que utilizando sólo el sexto sentido no hubieran llegado jamás a éstas. Los alumnos descubren, al ir desarrollando las preguntas, que muchas ideas que ellos tenían acerca del Derecho no son ciertas. Pero esto no es lo más importante. Lo que realmente me importa es que ellos sientan que pueden intervenir, conversar, dialogar. Lo importante es que se sientan libres. Libres de participar. Que sientan que digan lo que digan yo les prestaré toda la atención. Que sientan que pueden y necesitan aprender. En esta segunda etapa todavía la barrera no está del todo rota. Harán falta unas cuantas clases para que se sientan del todo cómodos.

En nuestra Facultad todos los salones tienen un escritorio. Algunos muy grandes y otros pequeños, pero escritorios al fin. El escritorio marca algo así como la separación física entre estudiantes y profesores. Los profesores están detrás del escritorio y los alumnos están delante del escritorio. Los primeros años, como todo profesor, daba mi clase detrás del escritorio. Sentado o de pie, caminando o parado, pero siempre detrás del escritorio. Un día, no recuerdo ni cuándo ni por qué, se me ocurrió dar la clase delante del escritorio, sintiéndome lógicamente más próximo a ellos. La sensación fue totalmente distinta. Sentía que los tenía más próximos espiritualmente, sentía que no tenía un escudo delante de mí. Sentía que ya no estaba «impartiendo una clase» sino que más bien estaba conversando. Sentía la ausencia de una barrera, sentía que ahora podía llegar más hacia ellos. Desde ese día más nunca volví a dar la clase detrás del escritorio. Con el tiempo se me ocurrió dar la clase sentado encima del escritorio, lo cual me pareció sumamente cómodo y me sentía aún más próximo a ellos. A la semana de este descubrimiento me llegó una circular de

una de las autoridades de la Facultad en la cual se me recordaba que debía mantener ciertas normas mínimas de compostura en clase, entre ellas «no sentarse encima del escritorio». La circular me causó todo tipo de sensación: desde extrañeza hasta rabia. Pero igual seguí dando mis clases sentado en el escritorio sin que el asunto pasara de ser una simple circular. En mi cabeza quedó rondando por un tiempo la razón de la mencionada circular. No le conseguía nada de anormal al hecho de dar clase sentado encima del escritorio. Pero en el fondo sí había una razón inconsciente que ni la autoridad ni yo descifrábamos. El escritorio no sólo sirve para sentarse, también tiene su simbología. El escritorio, para la enseñanza clásica, viene a ser el símbolo del poder del profesor. El profesor es el único que se puede sentar en el escritorio. El escritorio está puesto para que el profesor se defienda. El escritorio sirve de escudo al profesor. El escritorio merece cierto respeto. El escritorio es propiedad del profesor. Los estudiantes tienen que estar delante del escritorio, tras la barrera. Y a mí, nada más ni nada menos, se me ocurrió sentarme encima de tanpreciado símbolo. Leyendo a Hooks conseguí un poco más o menos la misma idea:

La pedagogía liberatoria realmente requiere que uno trabaje en el salón de clases, y que uno trabaje con los límites del cuerpo, trabajar a la vez con y a través y en contra de esos límites: los profesores pueden insistir en que no importa si uno se para detrás del «podium» o del escritorio, pero sí importa. Me recuerdo mis primeros días de clase cuando trataba por primera vez de moverme fuera del escritorio. Me sentía muy nerviosa. Recuerdo que pensaba: «Esto realmente tiene que ver con el poder. Realmente siento que tengo 'el control' cuando estoy detrás del 'podium' o del escritorio que cuando estoy caminando hacia ellos, parándome cercana a ellos, tal vez incluso tocándolos». El darme cuenta que somos cuerpos en el salón de clases ha sido importante para mí, especialmente en mis esfuerzos por romper con la noción del profesor como mente omnisapiente, que todo lo sabe.

Impartiendo la clase

Una enseñanza comprometida no puede partir de una clase que resulte pasiva para los estudiantes. No hay una fórmula para mantener atentos a todos los estudiantes, ni hay una fórmula específica sobre cómo debe impartirse la clase, ni hay una fórmula para generar discusión. Pero, en la medida en que se genere una clase activa, se logra en buena parte la atención de los estudiantes. Queda en cada profesor mediante la experimentación y la lectura de obras especializadas el lograr un compromiso en clase, además de una fuerte voluntad de cambio. Es menester apelar a toda la creatividad que se tenga a la mano.

El principio de cada clase es fundamental. Supongamos que tenga el propósito de hablar acerca del pago y comience con la definición del mismo, para luego explicar los sujetos del pago, el objeto del pago, formas del pago, etc. A los diez minutos de haber comenzado la clase la mayoría de los alumnos habrá perdido el hilo de mi discurso. Muy distinto es que comience la clase más o menos de la siguiente manera: «Supongamos que Pedro me pidió prestado un reloj por una semana. Transcurrió la semana y se resiste a devolvérmelo. ¿Puede haber una forma para obligar a Pedro a devolverme mi reloj?» O también: «Supongamos que Juan y yo vivimos aquí en Mérida. Y supongamos que Juan, para el próximo mes de enero, tenga la obligación de entregarme un caballo cualquiera. Llega enero pero Juan ya no vive en Mérida sino en Ciudad Bolívar. ¿Dónde tiene Juan la obligación de entregarme el caballo: en Mérida o en Ciudad Bolívar?» Este tipo de interrogantes genera interés en los estudiantes y les da un asomo de lo que va a ser tratado en clase. Así, después de intercambiar opiniones por unos cuantos minutos uno les puede decir: «Está bien. Hay diversas opiniones. Pero tenemos que empezar por el principio. Tenemos que entender primero qué es el

pago, cuáles son sus elementos, sus características, etc. Luego estaremos en capacidad de responder éstas y otras interrogantes más». Y así, a medida que se va desarrollando la clase, es menester ir generando otras interrogantes que mantengan vivo el interés.

La regla de oro para lograr una buena clase participativa, además de generar interrogantes, es la de proporcionar ejemplos. Ejemplos, ejemplos y más ejemplos. Como señala Carnelutti, hay que despertar las imágenes en los estudiantes, y el ejemplo es la mejor forma de hacerlo. Ejemplos sencillos, prácticos, de la vida cotidiana. Nada de ejemplos irreales pues se pierde la atención de los estudiantes. Esto de despertar las imágenes generando interrogantes y proporcionando ejemplos puede llevar a pensar que el desarrollo de la materia se hace más lento. Si se compara con el método tradicional donde se obvian los ejemplos, las interrogantes y la discusión, sin duda alguna que el desarrollo es más lento. Pero con el método tradicional los alumnos no aprenderán sino memorizarán. Pero bien vale la pena sacrificar cantidad en beneficio del aprendizaje. Uno tiene que establecer con claridad qué es lo que se quiere que el estudiante aprenda. Para mí el estudiante debe aprender lo básico, lo esencial, las primeras ideas, las ideas fundamentales. Si el estudiante domina los principios fundamentales podrá luego llegar, sin necesidad de ayuda, a lo más complejo. La clase debe servir, además de elemento para enseñar las ideas fundamentales, para que los estudiantes aprendan que pueden «descubrir» y que hay muchas cosas por «descubrir».

Es esencial aproximar al alumno de Derecho a las leyes. A fin de cuentas el abogado se maneja principalmente con leyes. Las interpreta, las aplica, las reforma, las crea. Que los estudiantes se den cuenta de que las mismas no son tan sencillas como muchas veces aparecen a primera vista; que se den cuenta de que detrás de cada ley hay todo un complejo de circunstancias que la ha genera-

do. Que se den cuenta de que hacen falta ciertos criterios básicos para su correcta interpretación y que también se den cuenta de las lagunas e implicaciones que muchas veces se presentan. A estos efectos, suelo repetidamente tomar en clase un artículo del Código Civil y discutirlo largamente con ellos. Por ejemplo, comienzo leyéndoles el artículo 1294: *Si la deuda es de una cosa determinada únicamente en su especie, el deudor, para libertarse de la obligación, no está obligado a dar una de la mejor calidad ni puede dar una de la peor.* Luego de la lectura les pregunto si entienden a perfección la norma. Todos contestan que sí. Insisto sobre si la norma no les genera ninguna duda. Responden que no. Luego comienzo a preguntarles más o menos de la siguiente manera: «¿Qué sucedería si es imposible para el deudor conseguir una calidad media? Imagínense ustedes que Miguel tiene la obligación de entregar diez toneladas de azúcar sin especificar la calidad y sólo haya de dos tipos: una de buena calidad (refinada) y otra de menor calidad (no refinada). ¿Cuál debe entregar?» A este punto ya empiezan a inquietarse y a dividirse las opiniones. Luego les sigo preguntando: «Imagínense por un momento que el acreedor, ante esta circunstancia, pretende la mejor. Y el deudor, por su parte, se resiste a entregar la mejor alegando que no hay calidad media. Y que el acreedor entabla juicio contra el deudor. Imagínense que ustedes son los jueces. ¿Qué determinación tomarían?» Y así, entre pregunta y pregunta y entre opinión y opinión, fácilmente se puede ir una hora de clase y a veces más. Esto resulta sumamente útil en la comprensión de casi todas las materias jurídicas y enseña a razonar.

Es particularmente importante desmitificar las leyes y ciertos conceptos jurídicos básicos. Para los estudiantes, conceptos como la Constitución o el Legislador tienden a resultar sagrados. Ellos tienden a ver algo de «divino» en esos conceptos, como si hubieran emanado de una fuerza misteriosa sobrehumana. Ellos mantienen

una mentalidad alienada acerca de la Constitución, como si estuviera más allá del bien o del mal, como si hubiera sido un dios quien la hubiera dictado. De ahí que hablan del respeto a la Constitución como si se tratara de la palabra de Dios. La Constitución para ellos no admite discusión. En cuanto al concepto del «legislador», sucede lo mismo. Los estudiantes se imaginan al legislador como a alguien del más allá al cual no se le puede contrariar y que no está sujeto a la posibilidad de error. Algunos profesores se encargan de reforzar esta creencia cuando, a la pregunta de algún estudiante, contestan con la consabida frase de que «el legislador así lo quiso», o de que «hay que investigar la voluntad del legislador». No menos que asombro (por no decir terror) expresan los estudiantes cuando les explico que la Constitución fue redactada por hombres normales y corrientes que pudieron haber tenido las virtudes y defectos de cualquier mortal. Que entre ellos ha podido haber avaros, brutos, necios, egoístas, cortos de mente, etc., así como pudo haber gente de la mayor inteligencia y competencia. Y que el legislador no es otra cosa que gente común y corriente que por determinadas circunstancias se encargan en un momento determinado de elaborar las leyes. No menos asombro manifiestan cuando les hago ver cómo ciertas leyes responden a intereses particulares de un pequeño grupo muy poderoso con intereses no precisamente altruistas. Mi intención no es, bajo ningún aspecto, generar irrespeto hacia la Constitución o hacia las leyes. Sencillamente trato de hacerles ver, en forma sencilla y realista, verdades y situaciones que difícilmente les serán explicadas en otros lugares. Después de todo son ellos quienes serán nuestros futuros jueces, abogados, legisladores, etc. De ahí que Hooks afirme:

Ciertamente, el exponer ciertas verdades y prejuicios en el salón de clases a menudo genera caos y confusión. La idea de que el salón de clases debe ser siempre un lugar «seguro» ha sido desafiada.

Una vez al mes aproximadamente, y con el fin de romper la monotonía de la clase, traigo a colación un tema de candente discusión. Puede ser algún acontecimiento relevante que suceda en los días de clase como puede ser un tema de continuo interés, como la pena de muerte, el feminismo o el aborto. Lo que no hago es tomar partido hacia ninguna de las posiciones; trato de mantenerme neutral para que cada quien pueda expresar sus ideas libremente y no traten de complacerme. Si noto que un grupo de estudiantes está inclinándose mucho la balanza hacia un lado destaco argumentos del lado contrario, para estimular a los estudiantes de criterio opuesto a fin de que no se sientan coartados por una mayoría opuesta.

Y así voy dirigiendo la discusión por el camino del medio, en la medida de lo posible, hasta el final. Estas discusiones son de utilidad incalculable. Por una parte representan un descanso en la materia diaria que, por mucho esfuerzo que uno haga, no deja a veces de ser monótona. Por otra parte ayudan mucho a romper la barrera entre profesores y estudiantes. No menos importante es el hecho de que ellos aportan conocimientos y experiencias sobre temas en los cuales se sienten a la par con uno, por lo que perciben en la discusión un sentimiento de igualdad. Cosa que no sucede cuando se discute un punto de la materia, ya que aquí ellos sienten que el profesor conoce más que el alumno (uno es visto como la «autoridad») y, por ende, siempre tiene la última palabra.

En una enseñanza que vaya más allá del simple discurso también es muy importante el estado de ánimo del profesor. En el momento en que uno se involucra con los estudiantes, y pierde la distancia, queda al descubierto. Ya no hay escudo detrás del cual refugiarse, no hay nada que pueda esconder nuestro verdadero ser. Los estudiantes, al igual que cualquier persona cercana a nosotros, percibirán inmediatamente el estado de ánimo con que hayamos entrado al salón de clases. Podrán percibir si esta-

mos contentos o tristes, cansados o no, deprimidos o de buen genio. No es cuestión de no asistir a clase si uno no se siente perfectamente bien. Lo importante es darse cuenta de que al entrar al salón de clases hay que hacer lo imposible por dejar afuera todas nuestras preocupaciones y problemas, angustias, tensiones, temores y depresiones. Es menester que nos vean tranquilos y en calma, serenos y aplomados. Es cuestión, cuando se entra al salón de clases, de sentirse que se está entrando a otro mundo en el cual se requiere de toda nuestra habilidad y destreza, toda nuestra fuerza y serenidad.

Preparación de la clase

Así como no hay fórmula única para impartir la clase tampoco la hay para prepararla. En este aspecto cada profesor tiene que fiarse de sus conocimientos y de su intuición y, con el tiempo, la práctica le hará más fácil la tarea. Si yo hoy tuviera que preparar por primera vez una materia procedería de la siguiente manera. En primer lugar me haría de los manuales que hayan sido escritos, así como de las obras más especializadas, más reconocidas. Papel y lápiz en mano (por no decir computadora, que es mejor) me sentaría pacientemente. En primer lugar con los manuales y luego con las obras especializadas. Los leería tratando de obtener la mayor comprensión posible de los aspectos fundamentales y, paralelamente, iría tomando notas sobre la materia. Ya con esto en la mano me sentaría nuevamente a desarrollar el esquema de cada clase teniendo siempre presente los siguientes parámetros: qué considero lo más importante, qué considero que los estudiantes tienen que aprender, cómo tendré que plantear cada punto en la clase y de cuánto tiempo dispongo. Sin olvidar en ningún momento que cualquier estudiante me puede preguntar el porqué de cualquier afirmación que haga en clase. Por último, salpicaría los

esquemas con un poco de jurisprudencia. Esto es lo que le da el toque final a una clase de Derecho bien preparada: la posibilidad de explicarle a los alumnos lo que han sentenciado los tribunales acerca de algunos puntos en particular de la materia. Así pues, esquema en mano, me largaría a dar mi clase. Algunos profesores sólo se apoyan en la memoria durante la clase, pero no lo considero prudente a menos que se la tenga excepcional. Siempre se corre el riesgo de dejar por fuera algún punto importante o de alterar un orden establecido. Yo, en particular, y a pesar de los años, no dejo de aparecerme en clase sin mi hojita de papel que poco a poco voy desarrollando.

El apuntismo

El apuntismo es el gran mal de nuestras Facultades de Derecho. Todos los estudiantes, salvo contadísimas excepciones, se preparan para los exámenes apoyándose exclusivamente en los apuntes. Y los hay de diverso género. Hay los propios, hay los de los compañeros y, por último, están los apuntes «profesionales» que, por lo general, los venden en algún negocio relacionado con las fotocopias. Pero todos tienen un punto en común: errores y omisiones. Así las cosas, todos los días todos los profesores desaconsejan los apuntes, y todos los días, todos los estudiantes, como si nada se les hubiera dicho, siguen tomando apuntes. Entonces uno se pregunta: ¿Por qué? Las razones son varias. En primer lugar, estudiar por los apuntes es mucho más rápido, pues su extensión no llega a la décima parte del manual más sencillo. En segundo lugar, los apuntes garantizan al estudiante las opiniones del profesor, pues siendo tomados en clase no se corre el riesgo de disentir. En tercer lugar, los alumnos suponen que en los apuntes se encuentra todo cuanto el profesor puede preguntar en el examen, pues ellos parten de la premisa bien sobreentendida de que el pro-

fesor no puede, o no debe, preguntar nada que no haya sido dicho en clase. Es curioso ver cómo los alumnos le prestan mayor atención a los apuntes de los profesores más calificados. Esto por la sencilla razón de que los profesores más competentes nunca siguen una obra o texto en particular, sino que sus clases son el fruto de largos años de estudio y de la más variada lectura y reflexión. Y los estudiantes lo perciben con claridad meridiana. Luego, si no apelan a los apuntes les es prácticamente imposible llegar a formarse una idea de los conceptos que maneja el profesor.

No habiendo discurso que valga en contra de los apuntes, uno lógicamente se pregunta qué hacer. El problema no es sencillo. Sin embargo, y después de mucho razonar, considero que sólo hay tres salidas. La primera de ellas, por extraña que parezca, es proporcionarles a los alumnos nuestros propios apuntes. Con esto se elimina de plano los errores y omisiones de los apuntes ajenos. Los apuntes propios, por lo demás, de estar mejor elaborados y con una buena y precisa indicación bibliográfica, resultarán de valor incalculable, pues suministrarán las ideas básicas del profesor y su propia metodología. Es especialmente útil si la materia que se imparte tiene escasa bibliografía o la misma es sumamente dispersa. También tiene la ventaja de que se logra una mayor concentración en clase al tener los alumnos la seguridad de que le serán proporcionados apuntes «oficiales». Se podrá argüir que con este sistema los alumnos prescindirán de los libros, pero no necesariamente es así. Basta con dejar establecido claramente, al principio del año, que las evaluaciones se basarán en los propios apuntes y en la bibliografía citada en éstos. La segunda salida radical en contra de los apuntes consiste en hacerles saber a los alumnos que todas las preguntas de las evaluaciones provendrán única y exclusivamente de determinados textos que les serán indicados con claridad al principio de cada periodo. La tercera consiste en escribir nuestro propio texto de estudio.

La segunda es la más sencilla en cuanto a esfuerzo para el profesor, y tiene la ventaja de que el alumno deberá consultar una bibliografía variada. La desventaja sería que tal vez los textos de lectura no son de fácil acceso o de fácil comprensión. La tercera implica el sueño de todo profesor: escribir su propio texto. Esta tarea no es fácil pues se requiere de muchos conocimientos y experiencia que sólo largos años de estudio pueden dar, además de que no puede ser inferior a los ya existentes. Por otra parte, está el hecho de que los alumnos estudiarán la materia desde una óptica única. Pero no deja de ser la mejor. La primera alternativa, bien administrada, puede muy bien combinar las dos anteriores. En todo caso, considero válida cualquiera de las tres. Lo importante es erradicar el apuntismo.

Las evaluaciones

No en balde no falta quien afirme que si no fuera por el proceso evaluativo la enseñanza fuera la profesión ideal. Evaluar a los alumnos realmente es una de las tareas más arduas y delicadas que tiene todo profesor, sin dejar por fuera el hecho de que en cierta forma es un trabajo que uno tiende a considerar desagradable. Además, uno siempre tiene la sensación, cualquiera sea la forma o método que adopte, que nunca está siendo del todo justo u objetivo. Para los estudiantes la evaluación no resulta menos traumática y nunca dejan de pensar, por mucho esfuerzo que uno haga, que han podido merecer una nota mejor.

Cuando se trabaja con un grupo pequeño, digamos alrededor de quince estudiantes, el problema es sencillo. Como es posible seguirlos a todos durante el curso, uno puede, a lo largo del mismo, irse formando un criterio de cada estudiante sin necesidad de mayores complicaciones. Evaluaciones continuas, orales

o escritas, permitirán formarse un criterio bastante justo y aproximativo. El problema se presenta cuando los grupos de estudiantes son numerosos, cuando el número no permite conocerlos a todos y mucho menos seguirles la pista individualmente. Entonces surge la interrogante trascendental: ¿Cómo evaluarlos? Tampoco hay un modelo ni fórmula precisa para evaluar a los alumnos en el campo jurídico. Aquí no queda nuevamente más que fiarse de la intuición y la experiencia que, poco a poco, van afinando nuestra capacidad para evaluar cada vez mejor. Sin embargo, es posible establecer algunos lineamientos básicos que pueden servir de ayuda.

El problema central implica decidir qué tipo de examen se debe aplicar. Logro vislumbrar tres modelos básicos que pueden dar lugar a infinidad de variantes. El primero de ellos es lo que nuestros estudiantes denominan «examen de desarrollo». Aquí los estudiantes, por lo menos durante una hora, «discurren» sobre dos o tres preguntas muy generales. La gran ventaja estriba en que, si los estudiantes son buenos, rápidamente uno se da cuenta del alcance de sus conocimientos así como de su capacidad de síntesis y otros factores, y todo con muy buena precisión. La gran desventaja estriba en que este tipo de examen hace que el estudiante, y sobre todo el estudiante medio, tienda hacia la memorización no meditada. Así, terminaremos leyendo nuestras propias palabras o las de algún conocido manual y hasta con los mismos ejemplos. Un segundo tipo de examen es el denominado «objetivo», en el cual los estudiantes principalmente deben seleccionar (por lo general marcando con una «x») una respuesta alternativa entre varias. Este examen tiene dos grandes ventajas: la corrección del mismo es sumamente rápida y se presta a menos subjetivismos pues las respuestas serán correctas o no, sin posibilidad de que haya un término medio. Pero también presenta serias desventajas. La primera es que la redacción de las preguntas es extremadamente laboriosa pues deben ser hechas con

la mayor claridad y teniendo siempre presente que no haya posibilidad de confusión, cosa sumamente difícil de lograr. En segundo lugar, si se quiere ser bastante aproximativo, se requiere elaborar no menos de sesenta preguntas para cada examen. Aquí la precisión es proporcional al número de preguntas elaboradas. Por último, la experiencia indica que uno no termina por saber hasta después de aplicado qué tanta dificultad implica el examen elaborado. Considero que lo mejor, en nuestro campo jurídico, es desplegar una media de diez preguntas (consistentes en afirmaciones, negaciones o situaciones muy sencillas) en las cuales el estudiante se vea obligado a contestar afirmativa o negativamente y razonando cada respuesta. Puesto en pocas palabras: preguntar sí o no y por qué. Este sistema constituye una especie de híbrido entre los dos anteriores. Aquí la redacción de las preguntas presenta una dificultad intermedia, el tipo de examen obliga al estudiante a razonar y permite darse una idea, por pequeña que sea, de la capacidad de expresión, síntesis, imaginación y hasta ortografía.

Sea cual fuere el método de examen que se adopte, también hay otros lineamientos básicos relacionados que no se deben dejar de lado. El estudiante tiene derecho a saber con bastante anterioridad a qué tipo de examen será sometido. Esto le permitirá enfocar su estudio final en función del tipo de examen y se logrará, con notable diferencia, un mayor rendimiento. Resulta de mayor utilidad realizar un simulacro de examen con anterioridad a la primera evaluación. Simulacro que es recomendable hacer bajo las siguientes directrices: a) debe parecerse lo más posible al tipo de examen que se va a aplicar; b) se les hará saber a los estudiantes que ellos no tendrán que entregar la prueba a fin de evitar engaños; c) explicarles con atención las respuestas correctas, y d) escuchar con atención cualquier sugerencia que los estudiantes puedan hacer. El estudiante también tiene derecho a saber de cuánto tiempo exacto dispone para contestar el examen. Y no está demás

sugerirles que dediquen cierto tiempo (por ejemplo, quince minutos) al análisis de las preguntas, y el resto del tiempo al desarrollo de las mismas y a la revisión. Uno de los problemas fundamentales es que el estudiante tiende a contestar muy rápidamente las preguntas sin haberlas analizado en profundidad, lo que lo lleva frecuentemente a cometer errores, aun teniendo los elementos para dar una respuesta correcta. También tiene derecho el estudiante a conocer las respuestas correctas del examen. Lo ideal es explicarles las mismas a la primera oportunidad, pues los estudiantes todavía lo tendrán fresco en la mente, y se podrán formar ellos mismos una idea bastante aproximada del éxito obtenido. Por último, no es de olvidar que el estudiante siempre tiene la sensación de que está siendo atropellado por el profesor, y para él el examen constituye la expresión máxima de este atropello.

El trabajo de grado

Si hay algo que puede resultar de extraordinario valor para el estudiante de Derecho es el trabajo de grado. El mismo, bien concebido, implica que el estudiante debe hacer una investigación bajo la dirección de un profesor. El estudiante se plantea un problema o inquietud. El estudiante lee, razona, comprende, compara. El estudiante discute con el profesor. El estudiante se acerca al profesor. El estudiante pone en práctica todos los conocimientos adquiridos dentro y fuera de la Universidad. El estudiante crea una obra. Buena, regular o mala, el estudiante siente que puede concluir algo por sí mismo. El estudiante se siente capaz, se siente vivo. El estudiante trabaja. Sin embargo, la mayoría de las veces no es así. Los profesores no están prestos a colaborar con el estudiante. La mayoría de las veces los profesores le dan poca importancia al trabajo de grado. Es una molestia más. Entonces el estudiante no se esfuerza, no investiga, no razona. O lo

hace sin motivación o de mala gana. El trabajo de grado termina, muchas veces, siendo una copia de algún otro trabajo presentado en años anteriores.

Curioso y alarmante es el fenómeno sucedido en la Facultad donde enseñé. Como eran pocos los profesores que realmente prestaban atención a los trabajos de grado, los estudiantes, sabiendo que los profesores ni siquiera se tomaban la molestia de leerlos, sencillamente los copiaban de algún otro trabajo o transcribían párrafos completos de libros poniendo como propias palabras ajenas. La oficina encargada de los trabajos de grado conocía la situación pero no lograba ponerle remedio. Recuerdo que una de las tantas medidas tomadas fue la de prohibir determinados temas que año tras año se repetían con las mismas palabras: legítima defensa, aborto, menor en situación irregular, etc. Pero igual: los estudiantes inventaban alternativas. Cierta día, ante petición estudiantil, el Consejo de la Facultad decidió eliminar el trabajo de grado como requisito para obtener el título de abogado, bajo el argumento de que la mayoría de los trabajos constituían plagio y, por ende, era inútil mantener dicha «farsa». En ningún momento pensaron que el problema radicaba en la falta de atención de los profesores, sino que dieron por sentado que los estudiantes eran más astutos que los profesores. De este modo se acabó con una de las instituciones más productivas que puede tener una Facultad de Derecho.

Hacia un nuevo rumbo

Debe buscarse a toda costa el cambio del arcaico sistema de estudio de nuestras Facultades de Derecho, pues ya hoy no tiene razón de ser, ni proporciona utilidad. Lo primero que debe definirse es qué tipo de abogado (o como se le quiera llamar al que egresa

de nuestras Facultades) se quiere. Yo, de plano, me olvidaría del abogado dedicado exclusivamente a evacuar consultas y a llevar pleitos en los tribunales. Ya esa no es hoy la única función propia del abogado. Es más, si se hiciera una estadística de cuántos abogados realmente se dedican a esta actividad muy difícilmente sobrepasaría el diez por ciento. Los demás terminan siendo abogados que podríamos llamar «consultores» que, sin poner pie en los tribunales, realizan una tarea no menos importante y propia del abogado moderno. Asesoran cooperativas, sindicatos, bancos, sociedades y, muy especialmente, la Administración Pública. Debe tenerse presente que el abogado ya no puede ser omnisapiente. La infinidad de información y leyes que existe hoy en día hace absolutamente imposible que el abogado pueda manejarse con todo. El abogado, entonces, tiene que especializarse. Y esto no parece haberse comprendido. Son pocos los abogados especializados, mientras la gran mayoría sigue siendo simplemente abogados. Caso contrario con los médicos, quienes no se sienten como tales sino después de haber logrado una especialización. Hoy es casi imposible concebir un médico que no sea especialista, pero no sucede lo mismo con los abogados.

Ya definido el primer punto, viene el de la organización de los estudios. Lo primero que tendría presente es que el estudiante de Derecho necesita tener, como paso previo al estudio del mismo, una idea de conjunto. Una idea de la globalidad. La idea no podrá ser sino básica, pero idea al fin. Debe establecerse un curso introductorio, previo y no paralelo a cualquier enseñanza (seis meses bastarían), que le dé al estudiante un panorama general de lo que va a estudiar. No es posible seguir enseñando el Derecho sin que el estudiante tenga la posibilidad de conocer qué relación tiene una materia con la otra, qué posición ocupa dentro de todo el sistema, sin saber qué utilidad tiene lo que está estudiando. Y sobre todo, sin tener noción mínima de cómo funciona el Dere-

cho. Es igual que si a un estudiante de Mecánica se le da un curso profundo sobre carburadores o bielas sin todavía saber cómo funciona un motor. Podrá fácilmente memorizar, pero difícilmente comprenderá. Es esto lo que está sucediendo con nuestra enseñanza jurídica. Y me atrevería a señalar que es el principal problema que enfrentamos.

El diseño del pensum no es menos importante. No es posible enseñar todo el Derecho, pero sí es factible enseñar los conocimientos fundamentales, lo elemental, lo básico, lo sustantivo. Deben suministrarse las herramientas básicas con las cuales el abogado se pueda manejar por sí solo, en la mayor parte de las ramas. En otras palabras, hay que enseñar al estudiante a ser autónomo, independiente. Que él pueda, al final, tener los elementos para resolver cualquier situación. Enseñarle a estudiar, podríamos resumir. No tanta dispersión como tenemos hoy sino principios fundamentales. Lo fundamental, lo básico de cada rama es lo que debemos enseñar al estudiante. Y más que aprenda que comprenda. De esa manera y de acuerdo con su vocación, deberá lograr la especialización en la rama que le interese.

Por último, hace falta un tipo de profesor nuevo, deseoso de cambiar el actual statu quo. Un profesor que comprenda la realidad y que tenga fe en que las instituciones están sujetas a cambios. Un profesor que comprenda el valor del diálogo, quiera a los estudiantes y se quiera a sí mismo. Que no se deje llevar por el pesimismo o el desengaño. Necesitamos un profesor cargado de una inmensa fe.

Últimas palabras

Debemos encaminarnos hacia una nueva enseñanza jurídica más abierta, más libre, más comprometida. Una enseñanza verda-

dera compartida por profesores y estudiantes. Una enseñanza que se corresponda con el mejor mundo que todos, en el fondo, deseamos tener. Y el punto de partida hacia este modelo no está en el estudiante, ni está en los pequeños toques y retoques que se le puedan dar a la organización de los estudios. El punto de partida, el punto inicial, el punto de arranque, está en nosotros los profesores. No es en otro lugar ni en otras fuerzas donde puede comenzar un cambio. Está en nosotros. Debemos repensarnos continuamente. Debemos ser creativos. Debemos ser críticos. Radicalmente críticos. Necesitamos constante actividad, constante movimiento. Dudar, dudar y dudar. Dudar de lo que estamos haciendo, dudar de cómo lo estamos haciendo. La duda genera interrogantes, la duda es un buen principio hacia un cambio. Por más seguridad que podamos tener debemos dejar siempre lugar para la duda. Cuando desaparece la duda ya no avanzamos más. Habremos creído que todo está bien. La seguridad es el peor enemigo de la creatividad. Todo se puede mejorar pero nada se puede completar. Humildad y fe serían mis últimas palabras. Humildad y fe son las dos características que más apreciaría en un profesor.

Referencias bibliográficas de interés

CALAMANDREI, Piero. *Demasiados abogados*. Buenos Aires: EJEA, 1960.

CAPELLA, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje –Una introducción al estudio del Derecho–*. Madrid: Trotta, 2001.

CARNELUTTI, Francesco. *Metodología del Derecho*. México: UTEHA, 1962.

FREIRE, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1989.

_____ : *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1992.

GIROUX Henry y McLAREN Peter (compiladores). *Between Borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge, 1994.

hooks, bell. *Teaching to transgress*. Nueva York: Routledge, 1994.

LEAN, Arthur E. *And Merely Teach. Irreverent essays on the Mythology of Education.* Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1976.

NODDINGS, Nel. *Philosophy of Education.* Boulder: Westview Press, 1995.

PELIKAN, Jaroslav. *The idea of the University. A Reexamination.* New Haven: Yale University Press, 1992.

RUSELL, Bertrand. *On education.* Londres: Routledge, 1930.

SAVATER, Fernando. *El valor de Educar.* Barcelona: Ariel, 1997.

Índice general

Prólogo a la primera edición	9
Prólogo a la segunda edición	13
Introducción	15

Capítulo I

<i>Estado actual de la enseñanza del Derecho</i>	21
--	----

Acerca de la universidad	23
Acerca de los estudiantes	27
Acerca de los profesores	30
Acerca del Derecho	35
Acerca del método actual de la enseñanza del Derecho	39
Los vanos intentos cíclicos de renovacion	44

Capítulo II

<i>Hacia una enseñanza comprometida</i>	47
---	----

Aproximación	49
Valor del diálogo	51
Rompiendo la barrera	53
Impartiendo la clase	59
Preparación de la clase	64
El apuntismo	65

Las evaluaciones	67
El trabajo de grado	70
Hacia un nuevo rumbo	71
Últimas palabras	73
Referencias bibliográficas de interés	75