

Witker V., Jorge. *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica* . . . 187

I. EDUARDO NOVOA MONREAL

II. JORGE R. VANOSSI

ginas 232 a 274), de unificación (páginas 277 a 351) y de desarrollo (páginas 353 a 411). Las segundas, o sea las funciones coyunturales, serían aquellas acciones que la Organización emprende a fin de controlar y superar las crisis que perturban la sociedad internacional y que amenazan su existencia. En otras palabras, en este caso se trata esencialmente de una función de conservación, que pondría a prueba el papel y la capacidad de las Naciones Unidas como instrumento de pacificación de la sociedad internacional (páginas 413 a 531).

Al final se incluyen una bibliografía general de documentos, de obras generales y de estudios monográficos, éstos especialmente sobre cada capítulo, así como una nota sobre la utilización de documentos de Naciones Unidas e índices alfabético y general.

De pretensión y orientación metodológica irreprochables, de agudeza y profundidad en el análisis y, al mismo tiempo, de fácil lectura, al grado que las notas de pie de página han sido casi totalmente suprimidas, el libro del profesor Virally constituye, a no dudarlo, la más clara, completa y congruente exposición que conocemos sobre la Organización de Naciones Unidas.

Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

WITKER V., Jorge. *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*. Editora Nacional, México, 1975, pp.

I

El profesor Jorge Witker V. vacía sus inquietudes críticas acerca de la actual enseñanza del Derecho en esta obra, que pretende —y lo consigue— dar una visión panorámica bastante completa de los vicios y defectos de esa enseñanza y de las vías y medios adecuados para superarlos. Una bibliografía muy pertinente y moderna, le permite abarcar el cúmulo de temas que es capaz de suscitar una materia tan difícil como polémica.

No se intimida el autor ante las prácticas establecidas; por el contrario, arremete decididamente en contra de ellas, denunciando sus inconsecuencias y errores. Para sustituirlas sugiere medidas que tienen todo el respaldo de las investigaciones didácticas más recientes.

Con un sistema coherente y bien enraizado, empieza por enunciar, primero, la función de la educación; continúa con sus problemas, para luego, entrar de lleno en el análisis de la enseñanza jurídica.

Entusiasta partidario de la enseñanza activa, proporciona una amplia información acerca de ella en el más extenso de sus capítulos (Cap. 6).

Posiblemente una de las más impactantes críticas a los elementos de enseñanza jurídica vigente sea la que formula en contra de normas y principios cristalizados desde antiguo, que se transmiten como bases de un saber inmutable, estático, que gusta del ritualismo y que impone una verdadera idolatría del pasado (pp. 35, 54, 84 y 99). Ello provoca un estancamiento e inmovilismo que se traducen en un Derecho instrumentalizado por el orden establecido y la ideología dominante (pp. 10 y 46). En esta forma no es de extrañar la fuerte gravitación que tiene el Derecho privado dentro del proceso de formación del jurista (p. 63) y el olvido de otros ingredientes formativos capaces de dar a su enseñanza un sentido eminentemente social. ¿Quién puede extrañarse, en tales condiciones, que se repita la sólita observación acerca del conservadurismo de los juristas? (p. 83).

Con Facultades y Escuelas de Derecho que ponen su principal objetivo en la formación de profesionistas limitados y pragmáticos (p. 50), con programas que desligan al estudiante de las necesidades y realidades sociales (p. 50) y les suministran conocimientos no siempre transferibles a la vida (p. 28), con técnicas didácticas que transforman al alumno en un verdadero recipiente o "vasija" inerte, que debe ser llenado de conocimientos (p. 12) en buena parte inactuales, no pueden producirse sino abogados mediocres, con fuerte arraigo en conceptos superados, que van a usar el título como factor de ascenso social y como patente para ganar dinero rápidamente.

Witker propone una enseñanza jurídica capaz de formar un técnico o un científico cualitativamente diferente del que hoy prevalece en América Latina (p. 53), que dé acceso a una formación problemática (p. 54), cuyos contenidos preparen para la crítica (p. 99); apta para vincularse con la realidad jurídico-social concreta (p. 55). Para ello señala la necesidad de cambiar profundamente la metodología y los contenidos que hasta ahora dominan en ella (p. 99) y de vincular los estudios jurídicos, en plan de enfoque multidisciplinario con los aportes de las demás ciencias sociales (pp. 48 y 55). Solamente así podrá alcanzarse el desiderátum de un abogado penetrado de una visión jurídica crítica y dialéctica (p. 86), capacitado para encarar el cambio social (p. 85).

No deja de ser sorprendente que dentro de este conjunto de ideas de avanzada y de progreso, tan entusiastamente sustentadas por el profesor Witker, se deslicen varias apreciaciones que, aparentemente, se le contraponen. Eso de que el Derecho haya de ser el factor (¿único?) de la "superación del subdesarrollo" (p. 55) y que sea "el medio más adecuado para mejorar y cambiar la sociedad" (p. 86), razón por la cual se hace necesario "reforzar una imagen de ecuanimidad del sistema jurídico en su conjunto" (p. 118), merecería más de una discusión, especialmente después de lo que el marxismo ha explicado al respecto. Igualmente, esa tendencia a captar una clase de conocimientos "pe-

ienes e inmutables" (p. 25). Sobre estos puntos y sobre aquella otra idea de que toca al abogado, en cuanto tal, velar porque se conserve el "hilo conductor" en las transformaciones sociales (p. 94) y ser elemento activo "en la elaboración de líneas y políticas de acción" de "las instancias decisorias de la sociedad" (p. 94), hemos expresado y fundamentado más de un alcance y varias discrepancias en otra oportunidad, por lo que no estimamos apropiado volver ahora sobre ellos.

Nos habría gustado ver explicado dentro del libro el sistema de enseñanza modular del Derecho, que empieza ya a practicarse dentro de México.

Es de lamentar que un texto tan útil y que habrá de tener una fuerte influencia en los hasta ahora escasos esfuerzos renovadores de la enseñanza del Derecho, aparezca salpicado de errores de impresión y que su redacción denote, en muchas ocasiones, descuido y apresuramiento. Esto último se manifiesta, entre otras cosas, en el empleo de términos imprecisos, de adjetivación inadecuada y de neologismos poco seleccionados, lo que arriesga comprometer, a veces, la recta comprensión del lector.

Finalmente, nos atreveríamos a reprochar una cierta superficialidad en el tratamiento de algunos aspectos, especialmente en el párrafo 10 del capítulo 5, en la parte dedicada a los contenidos informativos en el capítulo 6 y en el capítulo final.

Esperamos que en las futuras ediciones, que seguramente habrá de alcanzar una obra de tanta actualidad e interés, su autor le dé un acabado pulimento.

Eduardo NOVOA MONREAL

II

Esta obra aparece en un momento muy oportuno. Está llegando al punto óptimo el reclamo por una más rápida adaptación de los modos y contenidos de la enseñanza del Derecho a la realidad actual. La demanda es antigua, pero el carácter acuciante de la situación es más notorio en los días actuales, cuando existe conciencia bastante del enorme desfase entre la idealidad de las enseñanzas y la realidad de la vida que encuentra el abogado, cualquiera que sea su especialización o destino.

En este orden de pensamiento, la obra de Jorge Witker apunta al tratamiento de los siguientes temas: La función de la educación; los problemas de la educación contemporánea; educación y derecho; los contenidos informativos de la enseñanza del derecho; los objetivos de la enseñanza del Derecho; del aprendizaje del derecho; la investigación jurídica formativa; y enseñanza

programada y derecho. En los sucesivos capítulos, el autor parte de una cosmovisión del fenómeno enseñanza-aprendizaje, para proyectar esas ideas al ámbito más específico del Derecho, penetrando en el análisis de diversos tabúes, prejuicios y dogmas que la pedagogía y la didáctica contemporáneas tratan de derribar. Precisamente, se trata de eso: derribar pero no sustituir unos dogmas o prejuicios por otros nuevos, que por más recientes no serán menos perniciosos que los clásicos. El estudio y la exposición que nos ofrece este destacado universitario chileno están fundados en una adecuada selección de fuentes y elementos, que le permiten ofrecer un trabajo serio y documentado, sin incurrir en alardes de erudición ni enciclopedismo. Con pocas citas y muchas reflexiones, transita el hilo conductor de la problemática, siguiendo siempre la dirección que tiene en cuenta el producto buscado: el abogado que queremos formar en este continente y para esta época, según los roles que la sociedad actual le exige. En reciente ponencia que hemos elaborado para la próxima Conferencia Latinoamericana de Facultades de Derecho, destacamos la inserción de estos roles en un ámbito crecidamente inter-disciplinario, en que el abogado no puede abandonar sus funciones de hacedor de justicia, de ingeniero social y de agente del cambio y transformación sociales, pero que debe adaptarse a las modalidades propias de un quehacer cada vez más integrado con otros profesionales en una interrelación que no era concebida cuando se sancionaron los esquemas aún reinantes en la mayor parte de las Facultades y Escuelas de Derecho de Latinoamérica.

En su estudio, Witker profundiza las cuestiones atinentes a los dos ámbitos, de la enseñanza y de la investigación. Sobre este particular, creemos válidas todas las conclusiones que el autor expone, pero nos permitimos enfatizar que a pesar de los desafíos que nos plantean las contradicciones científicas y tecnológicas que operan en Latinoamérica por obra de la situación de nuestros países con relación a las grandes potencias dominantes, no ha desaparecido la verdad de la distinción que señalara Ortega y Gasset entre las diversas vocaciones y aptitudes (y dedicaciones), que suponen la enseñanza y la investigación como dos tareas que no pueden ser concebidas con el mismo nivel de participación estudiantil. Vamos a transcribir algunos párrafos del gran pensador español, referentes a este problema, con la única finalidad de demostrar que la Universidad no tiene derecho a exigir de sus alumnos un vuelco de esfuerzos hacia la investigación pura: cuanto más, podrá insertarlos en la investigación aplicada, siempre que ésta se lleve a cabo a través de las tareas emprendidas por la cátedra, pero nunca como deber impuesto a quienes concurren a la Universidad para adquirir el saber inherente a una profesión y no a buscar la creación de un nuevo saber. Dice Ortega y Gasset al respecto:

"...porque la vocación para la ciencia es especialísima e infrecuente. Sorprende, pues, que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para poquísimos" (confr., *Misión de la Universidad*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 3ª edición, 1960, pág. 14).

"...la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad ni tiene que ver *sin más ni más* con ellas" (pág. 37).

"En su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación: plantearse problemas, trabajar en resolverlos y llegar a una solución. En cuanto se ha arribado a ésta todo lo demás que con esta solución se haga ya no es ciencia. *Por eso no es ciencia aprender una ciencia ni enseñarla*, como no es usarla ni aplicarla. Tal vez convenga —ya veremos con qué reservas— que el hombre encargado de enseñar una ciencia sea por su persona un científico.

Pero en puro rigor no es necesario, y de hecho ha habido y hay formidables maestros de ciencias que no son investigadores, es decir, científicos. Basta con que *sepan* su ciencia. Pero saber no es investigar. Investigar es descubrir una verdad o su inverso: demostrar un error. Saber es simplemente enterarse bien de esa verdad, poseerla una vez hecha, lograda." (pág. 38).

"...la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla. Es cosa tan alta la ciencia, que es delicadísima y... excluye de sí al hombre medio. Implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana. El científico viene a ser el monje moderno" (pág. 39).

"Pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula que sólo ha podido abrigar (...) el vicio de utopismo característico de las generaciones anteriores a la nuestra... En tesis general, el estudiante o aprendiz normal no es un aprendiz científico" (págs. 39 y 40).

Porque uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo" (pág. 58).

"Se evitará, en consecuencia, que el estudiante pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico" (pág. 59).

"No decidirá en la elección del profesorado el rango que como investigador posee el candidato, sino su talento sintético y sus dotes de profesor" (pág. 60).

"...Por eso se dañan mutuamente la enseñanza superior y la investigación cuando se pretende fundirlas, en vez de dejarlas la una a la vera de la otra, en canje de influjos muy intenso, pero muy libre; constante, pero espontáneo" (pág. 62).

La extensa transcripción de párrafos orteguianos, que antecede, tiene por objeto deslindar conceptualmente los dos ámbitos. Es cierto —y la observación llega de inmediato— que una de las formas de “aprender” es “investigando”. Pero para los alumnos, ese aprendizaje no puede incardinárselo en el régimen de una investigación pura o básica. Solamente puede admitirse un complemento de la enseñanza en el aprendizaje que resulte de la participación estudiantil en un plan o proyecto de investigación aplicada. En caso contrario, estamos desvirtuando el régimen de estudios, con el grave riesgo de conducir a la inautenticidad de las actitudes de los protagonistas de esa tarea forzada. Por cierto, que a nivel de los docentes, existen esos casos excepcionales de gran docente y buen investigador, o de un buen docente y gran investigador: no se trata de un juego de palabras, sino del propósito de poner el acento en las diferencias, ya que nunca se dan condiciones exactamente iguales en las dos funciones a cargo de una misma persona, por cuanto dentro del nivel y de la excepcionalidad es perceptible un *plus* de aptitud para la docencia o para la investigación (siempre se es mejor en alguna de las dos).

Volviendo al comentario de este rico libro de Witker, lleno de sugerencias y de fermentos para nuevas ideas (son lecturas fermentales, que generan reflexiones), cabe destacar que el eje o centro de toda la temática que suscita, es el alumno o estudiante. Es la tesis correcta. El ya citado Ortega y Gasset destacaba los tres términos de la enseñanza: el saber (contenido), el maestro y el discípulo; señalando que a partir de Rousseau la innovación “fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza” (*ob. cit.*, pág. 27). Para Ortega, el principio fundamental debe ser el siguiente: “*en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir*” (*idem*, pág. 33): En síntesis, Ortega aspiraba a “que *de nuevo* se centre la Universidad en el estudiante, que la Universidad vuelva a ser ante todo el estudiante y no el profesor, como lo fue en su hora más auténtica” (*idem*, pág. 34). Este retorno a las fuentes, por parte de la Universidad, lo preconizaba Ortega con la convicción de que así se recreaba la auténtica *comunidad* que existió en los orígenes de la vida universitaria, especialmente en aquellas instituciones que giraban en rededor de un orden alimentado por los propios estudiantes. Cuando en la actualidad se habla del cogobierno y de la co-gestión en la Universidad, no pueden soslayarse aquellos ejemplos, como lo recuerda —anecdóticamente— Marañón en la biografía del Conde Duque de Olivares, quien al borde del suspiro final únicamente atinaba

a recordar los momentos vividos como Rector de Salamanca, función que ocupó siendo estudiante. . . Y en las formas auto-gestionarias más recientes, tanto en el proyecto como en la realización (hay ejemplos en Alemania de hoy), una de las vías es el establecimiento de una disciplina originada en el orden estudiantil: el propio Ortega anticipa —mucho antes de los experimentos actuales— que: "Son los estudiantes quienes, previamente organizados para ello, deben dirigir el orden interior de la Universidad, asegurar el decoro de los usos y maneras, imponer la disciplina material y sentirse responsables de ella" (*ob. cit.*, pág. 34, nota). Su concepción de la Universidad como "poder espiritual" lo conducía a creer en los principales protagonistas de la entidad, que son los estudiantes. Pero esa creencia debía sostenerse en el testimonio de la responsabilidad de todos los sectores comprometidos en el quehacer universitario, especialmente en los dos términos de la relación docente, que son el profesor y el estudiante; toda vez que la enseñanza-aprendizaje es una relación de amor en los mismos términos que dice el poeta: es olvidarse de sí mismo para ir hacia el prójimo. Y la enseñanza es así.

Alguna vez escuchamos decir en clase al profesor Ambrosio Gioja —el docente por antonomasia— que aplicando el razonamiento orteguiano era posible llegar a admitir, por vía de hipótesis, que existiera una Universidad compuesta exclusivamente de alumnos, mientras que no era posible suponer la situación inversa, ya que un centro de docentes podría ser un laboratorio, un cenáculo, una academia, pero no una Universidad propiamente dicha. Entonces nos pareció exagerada la conclusión, pero hoy —con la experiencia docente cumplida— llegamos al mismo convencimiento. El despertar o estallido de la nueva preocupación pedagógica no es más que el reflejo de esa convicción, ahora generalizada. Y el libro de Witker tiene el mérito de que conlleva a la concientización sobre el problema, conduciéndonos de la mano con las grandes cuestiones que exige la modernización de la enseñanza del Derecho: en el *qué* de la enseñanza, en el *cómo* de esa enseñanza, y en *quiénes* realizan la enseñanza.

Jorge Reinaldo VANOSI