

300 años

del inicio de la enseñanza
del Derecho
en Venezuela



Guillermo Aveledo, Francisco Delgado,
Laura Febres-Cordero, Carlos García Soto,
Juan Garrido Rovira, Eugenio Hernández-Bretón,
José Ignacio Hernández, Humberto Njaim,
Rogelio Pérez Perdomo



Academia Nacional de la Historia
Academia de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Monteávila
Editorial Jurídica Venezolana

2016

De los 300, los últimos 50: vivencias y esencias sobre la enseñanza del derecho

Humberto Njaim

*Profesor de la Universidad Metropolitana
y de la Universidad Central de Venezuela*

I. Vivencias

Deliberando, para mí mismo, sobre un aporte al evento conmemorativo de la implantación del derecho en Venezuela, organizado por 2 Academias y 2 universidades venezolanas, surgió el título de este trabajo. De esta manera me apercibí que de los 300 años de esa implantación había yo participado, en alguna medida, en la última sexta parte. Se trata de una vivencia, y es lo que quiero transmitir, referida a la enseñanza del derecho como la sentí a lo largo de esos 50 años por lo que resulta necesario hablar en primera persona, no sólo en esta parte sino en todo lo que la sigue. Este carácter subjetivo no se abandona, en la sección que sigue a ésta, pero se atenúa puesto que confronto mi vivencia y actitudes con un material acumulado desde el año 1972 que en su exterior tiene ya las huellas de lo que los legos atribuimos a los documentos históricos: la letra, en este caso de los estencils, desleída por los años y surcos dejados por la voracidad de las termitas. No es la historia tan venerable tratada en otras intervenciones en el evento pero sí de historia contemporánea, *Zeitgeschichte*, reflexión sobre algo que para muchos sigue siendo presente pero que ya ha alcanzado una lejanía temporal como para ser tratado con cierta imparcialidad. Cuando recurra a esos soportes emplearé la palabra *documentos*.

Desde el punto de vista de la crítica externa estos documentos pueden organizarse en dos grandes grupos. El primero son textos variados sobre educación. Estos, a su vez, se pueden subclasificar en aquellos que fui recolectando por mí mismo y otros que debieron ser suministrados por el profesor Rogelio Pérez Perdomo y estar en relación con el segundo grupo. Este lo conforman documentos de actividades de formación de profesores en las nuevas tendencias educativas, un “Curso de Metodología de la enseñanza del Derecho de la Facultad de Derecho de la UCV (aplicación del método activo)” cuyo autor es el profesor Miguel Santana Mujica y un “II Seminario de Metodología de la enseñanza del Derecho” también de la Universidad Central de Venezuela. Revisar el primer grupo me ha tranquilizado sobre la fundamentación de mis inquietudes pues son ensayos que busqué por mí mismo y que recuerdo haber leído. La deuda que he expresado anteriormente se refiere al segundo grupo y el subgrupo 2 del primero. En este último figuran varios capítulos de la, para esos años, muy influyente obra de Carl Rogers, *Freedom to learn*. Dos conclusiones pueden derivarse de este examen externo. Por de pronto, tal parece que la década de los 70 fue una época de efervescencia educativa: no sólo se trata de Carl Rogers sino de Paulo Freire, A. S. Neill, Ivan Illich, B. F. Skinner, Jean Piaget y muchos otros más. Este movimiento venía ya de antes pero quizá tuvo en ese entonces su mayor impacto. Pero que mi recopilación se remonte a esa época revela también mi incorporación tardía al movimiento si se tiene en cuenta que quién ha sido su líder, todavía hasta la actualidad, el profesor Rogelio Pérez Perdomo ya venía desempeñándose, bastante anteriormente, dentro de la Escuela de Derecho.

Debo expresar también mi deuda, en cuanto a formación didáctica se refiere, al conocimiento que posteriormente tuve de la teoría psicológica del aprendizaje a través de cursos y eventos de la Escuela de Psicología de la Universidad Central y el papel allí desempeñado por el Profesor Alfonso Orantes. Todo un mundo de autores particularmente inspirador se abrió entonces a mi conocimiento.

Además del mencionado Skinner, se me tornaron familiares nombres como los de Fred Keller, Jerome S. Brunner, Robert Mager y la célebre taxonomía de objetivos de la educación de Benjamin Bloom. Mi entusiasmo con esta corriente me llevó a inscribirme y pagar un evento donde se hacían presentes algunos de las autoridades internacionales sobre el tema. No puedo dejar de contar que tuvo lugar en el Parque Central en Caracas y que el entonces Director de la Escuela de Psicología ante la presión estudiantil que amenazaba romper las puertas de vidrio del local terminó dejando entrar gratuitamente a cualquiera que lo quisiese: ¡manes de Venezuela!

Por otra parte, como trasfondo de buena parte de lo que diré se encuentra mi experiencia en la Universidad Metropolitana donde desde 2005, cuando entonces me incorpore a ella, he sentido siempre el soplo de un aire innovador al cual me sumé entusiastamente.

Antes de entrar en materia es necesario, sin embargo, proporcionar algunos datos objetivos sobre mi experiencia con el derecho. Lo estudié de 1957 a 1962 en la Universidad Católica Andrés Bello. En esa época los profesores de la UCAB en las distintas asignaturas eran prácticamente los mismos de la Universidad Central por lo que mucho de lo que aquí digo, en cuanto a esa referencia temporal atañe, es aplicable a ambas universidades. Fue un tiempo de cambio político hacia el fin de la dictadura de Pérez Jiménez y de efervescencia por ese cambio en la juventud estudiantil. Por otra parte, la imagen que brindaba la profesión era que, fundamentalmente, se trataba del trabajo en bufetes y el paradigma a alcanzar ser un buen litigante. El panorama de ocupaciones no se había diversificado como ahora. En este sentido son altamente informativos los numerosos estudios del Profesor Rogelio Pérez Perdomo y este señalamiento tiene importancia para lo que diré más adelante sobre mi peculiar actitud hacia los estudios de derecho. En mi caso no me sentía cómodo con el mundo del litigio y de la abogacía, me parecía estrecho para mis ansias juveniles y, de una forma u otra, me encaminé hacia los estudios políticos

por los que soy más conocido que por mi titulación jurídica. Aún hoy en día cuando leo a juristas de sangre como Couture y Calamandrei en sus loas y entusiasmos por la existencia como abogado no dejo de sentirme extranjero a ésta. Algunas vivencias contribuyeron a confirmarme en mi actitud. Por ejemplo, lo que consideré sonrisa despreciativa de un condiscípulo cuando me vio portando la *Teoría General del Estado* de Carré de Malberg. Muchos años después me negó que ese hubiera sido su talante pero la impresión me persiguió y me ha perseguido siempre haciéndome sentir que, en realidad, no pertenezco al mundo del derecho. Por lo tanto buena parte de lo que voy a decir es más la de un observador externo que de un participante entusiastamente involucrado en leyes. Sin embargo, entre otras circunstancias, asumir la dirección del Postgrado de la Facultad de ciencias jurídicas y políticas a finales del 2000 hasta mediados de 2005. fue una confrontación con el mundo jurídico que, hasta entonces, como referiré posteriormente, me era más bien ajeno.

Así, pues, en buena parte de esos 50 años ni estuve ocupado con el mundo del derecho ni me desempeñé siempre como profesor de asignaturas jurídicas. En realidad, mi carrera docente se inició en la Escuela de Estudios Políticos de la entonces Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela dictando otro tipo de materias. Sin embargo, habiéndome graduado de abogado contaba con una experiencia como alumno. Esta experiencia se enmarcó en una decisión no plenamente querida. Por lo tanto mi actitud ante la carrera no era de mera crítica a la forma como eran impartidas las asignaturas sino que estaba impregnada de un rechazo general al rumbo profesional que, consideraba, me había sido impuesto.

Rememorando, me doy cuenta, así, que lo que durante ese tiempo buscaba era, más bien, una forma de escaparme de lo jurídico y no, precisamente, contribuir a la mejora de su enseñanza. Lo que me interesaba era el mundo de la política y la preparación para comprenderla adecuadamente en forma que pudiera fundamentar

mis arrestos juveniles de cambio del mundo. Mientras tanto observaba el camino que me había tocado transitar. Y así veía que la mayor parte de lo que de enseñanza iba conociendo no me complacía: aquel profesor porque se reducía un dictado de los temas, con alguno que otro toque humorístico; aquel otro, muy prestigioso, porque la forma como empezó su primera clase empleó unos términos que yo desconocía en absoluto y sin percatarse del desconcierto de su auditorio; aquellos otros hacían ocasión de la clase para manifestar conductas pintorescas; el de más allá leía unas viejas hojas de almanaque cuyo reverso había convertido en especie de fichas; otros eran simplemente aburridos o combinaban el aburrimiento con una severidad que me parecía desconsiderada. Ahora me doy cuenta que en contraste con lo que había vivido de educación primaria y secundaria, la universitaria era una anarquía no precisamente creativa, donde el encarrilamiento de las otras etapas se perdía sin que se obtuviera a cambio un beneficio apreciable.

Sin embargo no todo era desalentador. Sobre todo me entusiasmaba la parte general de las disciplinas: ha seguido siendo inspirador para mí recordar lo que me fue enseñado y leí en derecho procesal sobre la acción, la jurisdicción y el proceso; sobre la forma cómo surgió el derecho administrativo en Francia mediante los *arrêts* del Consejo de Estado; en el derecho penal general percibir su gran calibre filosófico-jurídico, el papel de interesantes caso, como el de la princesa Bauffremont, en la configuración del Derecho Internacional Privado, etc.; curiosamente no me dejó ningún impacto la filosofía del derecho pero si la introducción al derecho, en la que era más impresionante la personalidad del profesor que su forma, bastante idiosincrática, de impartir enseñanza. He dejado de último el derecho constitucional porque esta asignatura no sólo me entusiasmaba sino que, tal como estaba montada en esa época, me informaba sobre otra vía alternativa al derecho: la ciencia política, sobre todo por lo que, en ese entonces, comenzaba a ser llamado Politología.

Posteriormente, al regresar de estudios politológicos, en Alemania ingresé en la UCV y, a pesar de que el jurídico no era mi campo, estaba en contacto frecuente con eminentes profesores de la Facultad que habían contribuido decisivamente a la fundación del Instituto y la Escuela de Estudios Políticos. Allí se desarrolló un ámbito de experimentación educativa más flexible que en la Escuela de Derecho de manera que, a pesar de no compartir mucho de la concepción de tales profesores sobre la enseñanza, me podía permitir oírlos con tímido respeto sin temor de que sus criterios afectaran el ambiente, más propicio a la innovación, donde me desenvolvía.

Al mismo tiempo, sin embargo, percibía que en la Escuela de Derecho se estaba formando una efervescencia crítica por parte de jóvenes profesores y algunos veteranos contra los modos de la enseñanza tradicional. Era una crítica específica y no, simplemente, un rechazo general como el mío. La verdad es que fue sólo, muy posteriormente, cuando tuve que ocuparme en docencia jurídica, que comprendí las implicaciones de esta crítica, sus alcances y las dificultades con las que tropezaba. En gran medida este trabajo es una mezcla de experiencias recientes y de la reflexión sobre lo que en ese entonces me inquietaba.

Continuando con las evocaciones de aquella época constato que moviéndome en un terreno de apertura interdisciplinaria, como el que necesariamente tenían que ser los del Instituto y Escuela, me llamaba la atención el rechazo de los eminentes profesores que he mencionado, y otros no tan reputados, a la teoría educativa y sus propuestas pedagógicas. Tal parecía que, aunque muchos de ellos consideraran inaceptable la teoría pura del derecho, compartían la idea de lo que podríamos llamar la carrera pura de derecho. Muchos años después cuando se implantó un programa de intercambio y programas conjuntos entre Derecho y otras dos facultades de la UCV comprobé que seguía incólume una mentalidad de ser tan importante y peculiar la naturaleza de los estudios jurídicos que la cooperación en

tales programas, desvirtuaba algo que podría desenvolverse mejor sin ella. Por lo tanto, esa singularidad debía ser protegida a toda costa así fuera que se obstaculizara o incluso desapareciera el intento.

A lo que quiero llegar con estos recuerdos es distinguir entre una actitud favorable al cambio pero cuyas inquietudes se movían en un fondo de rechazo, oscuro en cuanto a implicaciones concretas, y la precisión crítica alcanzada por aquellos colegas que llegaban al estudio del derecho por haberlo preferido libre y entusiastamente. Podía concordar con su actitud crítica pero eso no significaba que con todas sus tesis. Una de ellas era el rechazo a la clase magistral como método de enseñanza es decir, a la concepción del profesor fundamentalmente como un conferencista. Para mí esto era difícil de entender porque me había encontrado con alguno de esos profesores, aunque muy pocos, cuyas presentaciones eran realmente magistrales y me habían resultado inspiradoras y mi inconformidad se reducía a lamentar que no todos los docentes alcanzaran ese nivel pero, en realidad, el rechazo se basaba en mi ignorancia sobre cualquier otra forma de enseñar. Por lo tanto me parecía que la condenatoria in toto a la clase magistral significaba el desperdicio de un valioso recurso.

Posteriormente comprendí que la crítica a la clase magistral debe ser apreciada dentro de una teoría educativa general. Tendré que referirme, sin embargo, a cómo se cree, a menudo que a esa crítica y al empleo del método de casos, se reduce el cuestionamiento a la llamada enseñanza tradicional y que si se hace algo diferente a la clase magistral ya se puede estar tranquilo de ser profesor innovador. Con esta aclaratoria procederé a la parte sustancial de este trabajo.

II. Esencias

Anteriormente he relatado la peculiaridad de mi experiencia de profesor en lo que se refiere a la educación jurídica sobre todo como sujeto pasivo. A continuación presento el destilado conceptual que

de ella derivo como sujeto activo en otras disciplinas y luego en el mismo derecho.

1. Quizá todos tenemos en la actividad profesional que realizamos alguna pregunta, alguna inquietud permanente y, como consecuencia, a veces, una cierta frustración. Y, quizá, de allí deberían arrancar nuestras consideraciones en un ejercicio autoreflexivo como éste. En mi caso, la inquietud fundamental que me ha acompañado en mi ejercicio educativo a lo largo de estos años es el contraste entre el desempeño escolar de muchos jóvenes y la vivacidad y el espíritu despierto que muestran fuera del aula.

Muchas veces me he preguntado por qué se da este contraste y la respuesta que me viene a la mente le concede la razón al genial Ivan Illich: la Escuela inevitablemente es un ámbito artificial al que muchos estudiantes no se sienten dispuestos a someterse o no comprenden cabalmente la inevitabilidad y ventajas de ese sometimiento. He llegado, así, a la conclusión de que el empeño educativo debe plantearse ante todo cómo superar semejante brecha. Cada vez, sin embargo, que contemplo en las clases los rostros desinteresados o las actitudes pasivas de los alumnos frente a las preguntas con que trato de incitarlos siento que mis esfuerzos han sido insuficientes. Puede ser que no tenga nada que objetarme en cuanto haber transmitido el tema en forma clara y sin haber cometido dislates sembradores de confusión, pero queda el sentimiento de que ha fallado algo fundamental. En otras ocasiones ocurre al revés: he suscitado el interés del auditorio y lo he movilizado pero entonces me pregunto si de este entusiasmo queda algo intelectualmente articulado o se trata de mera agitación emocional. De todas maneras pienso que es preferible lo segundo a lo primero porque, en el primer caso, no queda huella mientras que en el segundo se habría sembrado, al menos, una motivación en el estudiante que puede llevarlo, en algún momento, a explorar el asunto por sí mismo y más allá del entusiasmo.

No obstante se me podría alegar que confundo la espontaneidad y chispa de la juventud con las habilidades intelectuales que requiere lo escolar. Que magnificas cualidades de ese tipo de juventud por quizá carecer de ellas. Habrá algo de eso, pero he visto estudiantes que no se reducen a ser desenvueltos sino que esa desenvoltura contiene potencialidades para un buen rendimiento escolar y cuyo desinterés por lo escolar lo deja a uno perplejo. En todo caso pienso que hay que buscar vías donde se atenúe la discontinuidad entre la vida de los alumnos y su vida en la escuela. Otros dirán, sin embargo, que tal discontinuidad es inevitable y que no hay que complicarse la vida por su existencia.

2. De esta vivencia central derivan otras inquietudes. Prestar atención a no tronchar las potencialidades de aprendizaje yacentes en el alumno quiere decir que si éstas existen entonces la educación sería más eficaz si se centra en él. El sólo planteo de ese giro nos hace darnos cuenta que mucho de nuestra práctica educativa no ha sido todo lo favorable que estaría obligada a ser. En efecto, al centrarnos en el profesor buscaremos, ante todo, que tenga los conocimientos necesarios para impartir la asignatura o la experiencia que complementa la enseñanza teórica que es el fuerte de otros docentes y que consideramos necesaria pero no suficiente. El cuidado por mantener esta dualidad caracteriza a las escuelas de las profesiones llamadas liberales. Al lograrlo sentirán la tranquilidad de conciencia de haberse esforzado por constituir el mejor grupo posible de docentes. El profesor, así escogido, a su vez, reputará de entrada el estar dotado de las herramientas necesarias para su ejercicio lectivo.

Si solamente nos atenemos a estos criterios no será extraño, entonces, que se tenga por establecido que la mejor enseñanza será aquella que permita el mayor tiempo posible para que estos profesores, tanto teóricos como prácticos, desplieguen la vastedad de sus conocimientos. Una vez implantado el paradigma lo demás será responsabilidad del alumno. Tampoco será extraño, así, que el período

académico ideal sea el anual y cualquiera otro más corto tropiece con resistencias y se considere que de aceptarse se debilite la calidad de la enseñanza no sólo por lo extenso de la información sino también para permitir al profesor divulgar satisfactoriamente su saber. Por supuesto también se considerará anatema que se disminuya el número total de años necesarios para obtener el grado.

En los interesantes diálogos que figuran en los *documentos*, el personaje que representa el punto de vista estudiantil habla de los profesores como césares que dictaminan saberes y reglas de manera indiscutible. Efectivamente, sabemos que cualquier concentración de poder es dañina y se protege con imágenes propicias a su conservación. En lo que respecta a los exámenes, punto al que me referiré también luego, me llamaba la atención la forma como cada profesor los concebía y me impactó uno de ellos del que se sabía que su examen final era siempre sólo el desarrollo de una de las tesis del programa. Una compañera, que siempre manifestó cursar derecho de mala gana y que se convirtió en autoridad en otra que posteriormente cursó, decidió no tomarse demasiado a pecho la prueba y únicamente preparó el tema favorito del profesor. No dejó de causarme gracia que su audacia tuviera éxito mientras que yo, medrosamente, no quise tomar el riesgo. Por lo demás debo aclarar que el profesor era notable y experto reconocido en su materia y que esta actitud suya ante los exámenes era, quizá, expresión de su natural benevolente para con la juventud.

Girar la atención predominantemente hacia el alumno no sólo requerirá prestar atención a los conocimientos y la experiencia del profesor. Deben ser elaborados programas de las materias pero debemos contar con docentes abiertos a la contextura general de los alumnos y también a las variaciones de cada nuevo grupo de estudiantes pues lo que pudo ser bueno para uno resultar inadecuado en el período siguiente. Por lo tanto, junto con el objetivo de impartir conocimientos debe existir la disposición de adaptar la enseñanza a

lo que el grupo permite y no necesariamente lo mejor será embutir informaciones que no podrá asimilar fructíferamente. Si asume esta disposición, el maestro no necesariamente tendrá que sentirse frustrado por no haber logrado transmitir la totalidad de lo que imaginó que debía porque lo fundamental era suscitar el interés por aprender y aprovechar las posibilidades que ofrecía el auditorio que tanto podían ser inferiores como superiores a lo que inicialmente imaginó.

En este sentido, se debería ir a una clase como se va a una reunión de trabajo. Nos preparamos lo mejor posible leyendo los informes y materiales sobre los asuntos que se van a tratar pero fundamentalmente procuramos formarnos un criterio sobre éstos y no se nos ocurre, ni sería posible imponer, que el encuentro se desenvuelva exclusivamente de acuerdo a nuestros deseos ni mucho menos recitaremos nuestras intervenciones leyendo textos en forma magistral. Esperamos un intercambio vivo de pareceres, encontrarnos incluso con posiciones sorprendidas de nuestros interlocutores para las cuales carecemos de un guión y frente a las cuales tendremos que reaccionar en el momento, y provocar incluso las intervenciones de miembros, por alguna razón pasivos, pero cuya opinión nos interesa. Por supuesto, en una clase podemos tener un papel más orientador pero no tener, de entrada, como indeseable lo que nos impida aplicar nuestro guión tal como lo habíamos concebido previamente.

El giro hacia el alumno tiene también consecuencias generales en la organización de los estudios. En los *documentos* uno de los puntos que más me impresionó fue el referido a las evaluaciones y la convicción manifestada por el participante que sostenía en las discusiones la posición conservadora y que emplea la siguiente cita atribuida a Gilbert Highet:

“Mi alma se enferma al sólo nombrarlas, (los exámenes o pruebas). Los he realizado tantas veces, y he calificado tantos cente-

nares de ellos. Sin embargo nunca he sido capaz de pensar en un sustituto, y no he encontrado nadie que lo haya hecho”.

Esta inevitabilidad e imposibilidad de crear algo distinto se expresa también, por parte del personaje mencionado, en lamentar la desaparición de los exámenes con tres miembros de jurado, que alguno todavía a mí me tocó, y en su argumento sobre cómo decaídos y todo era necesario mantenerlos. Sospecho, sin embargo, que en un ámbito pedagógico controlado por profesores no se trataría sólo de complacer a estudiantes sino también ellos mismo facilitarse la tarea lo que resultará más difícil si la orientación es centrarse en los estudiantes.

3. Del símil con una reunión podemos extraer otras enseñanzas. Además de contar con la información necesaria para emitir opiniones no aventuradas, debemos ser capaces de expresarlas con propiedad oralmente y, por escrito, si con base en ellas se logra un acuerdo que deba ser conocido públicamente. Debemos tener capacidad de convicción para reafirmar el apoyo con el que contamos y ganar a los que sean adversos a lo que pretendemos obtener. Todas estas son competencias que la escuela debe de alguna manera formar pero no será posible si la experiencia de aula se limita que los alumnos sean, si acaso, buenos oidores de lo que el maestro dice.

Ahora bien, aunque en la escuela nos empeñemos en transitar por esa senda siempre tropezaremos con problema de su artificialidad y ser, en gran medida, una simulación de la realidad. En lugar de lamentarnos por no tener al estudiante retenido por el mayor tiempo que nos asegure transmitirle la mayor cantidad de información podríamos, más bien, estar contentos de que las nuevas tendencias educativas nos fuercen a duraciones más cortas de las carreras pues las destrezas que pretendemos formar están destinadas a la vida no escolar y mientras más pronto sean sometidas a esa prueba tanto mejor. ¿Allí, después de todo, no es uno de los imperativos de la

realidad estar sometidos a la presión del tiempo y, muy pocas veces, contar con la holgura que anheláramos?

Que el estudiante esté destinado a la vida tiene otra interpretación favorecedora a la benevolencia profesoral o a su medrosidad en la evaluación. He oído para justificarla que después de todo “la vida los enseñará”. Pero no es a esta enseñanza, frustrante y hasta destructora, a la que me refiero sino a la formación de destrezas y habilidades fundamentadas por la escuela y complementadas, más ricamente, por la realidad profesional.

De lo anterior debería estar claro que no estoy propugnando competencias sin conocimiento porque estas serían, en definitiva, lo más importante en el ejercicio profesional. Afortunadamente, la sociedad en que tendrá que desenvolverse el graduado no lo permitirá. Ha sido llamada del conocimiento: una sociedad que es una escuela en sí misma, continuación de la universidad sólo que más interesante. Es, ciertamente, la sociedad donde el aprendizaje no termina, donde es necesario educarse continuamente. Si lo tenemos en cuenta no nos angustiaremos tanto por no haber transmitido en el aula todo lo que hubiéramos querido transmitir porque más que oír nuestras enseñanzas deberíamos enseñar al alumno a enseñarse a sí mismos. Necesitamos egresados informadamente competentes para continuar, por sí mismos, su aprendizaje y competentemente informados para no estar expuestos a los riesgos de lo autodidáctico.

En todo caso el conocimiento no basta para ser un buen profesional. El conocimiento específico de cada carrera debe ser alojado en una serie de pericias y actitudes que rebasan el campo de las diferentes disciplinas. Esta concepción tiene efectos internos en cada una de las asignaturas del pensum de estudios y efectos en su relación con las otras que lo componen. A lo interno de la materia obliga a un repertorio variado de recursos que no excluye las explicaciones de cátedra pero hace que pasen a ser uno de los medios a utilizar y

no siempre en cada clase. La competencia de escribir requiere, por ejemplo, que uno de las formas de evaluar sea la elaboración de un trabajo. Cuando, sin aún tener la suficiente experiencia ni haber analizado cuidadosamente el asunto, le comente a un profesor sobre esta necesidad me replicó que había desistido del empeño pues los estudiantes no sabían cómo hacer un trabajo. Tenía razón, en cierto sentido, pero hoy pienso que, precisamente por eso, hay que obstinarse en el esfuerzo. Es una tarea áridamente aburrida confrontarse con textos muchas veces incoherentes no sólo en su escritura y desarrollo sino incluso también en el cortado y pegado de textos tomados de Internet. Sin embargo, a través de ella nos enteramos cabalmente de los graves déficits intelectivos de los alumnos y podemos contribuir, aunque sea modestamente, a subsanarlos.

Sin embargo, con esfuerzos profesoriales individuales y cuasi heroicos no se gana mucho. Se requiere una colaboración conjunta y real entre los diferentes profesores. El efecto provechoso de la formación por competencias sólo se logra si se establece una coordinación a lo interno de cada eje disciplinar y de éstos entre sí. Convendría, en este sentido, no interpretar la libertad de cátedra como un obstáculo para tan necesaria colaboración.

4. Lo dicho anteriormente me permite establecer una conexión con otro postulado de la educación actual, el de la educación permanente. No se trata solamente de que la complementación del entusiasmo se llevará a cabo espontáneamente sino también de que se hace necesaria porque vivimos en una sociedad que presiona al aprendizaje, a llenar los vacíos que no ha podido o no ha debido llenar la escuela. Aún aquellos estudiantes descuidados, remisos, o inmotivados se verán obligados si quieren hacer honor a su título y no ser desechados en el mercado de trabajo a tomarse en serio lo que dejaron de lado y a realizar el esfuerzo adicional que se revele necesario. La educación permanente no es un buen deseo, es una exigencia de la realidad. Si en los sistemas universitarios avanzados las Uni-

versidades y sus diferentes escuelas deben acreditarse permanentemente ¿cuánto más no deberá hacerlo su producto fundamental que son sus egresados? Es probable, incluso, que en el futuro no rija ya la presunción de que el título obtenido signifique una acreditación para toda la vida.

Quisiera llamar la atención sobre las profundas implicaciones de esta situación. No excluye que debemos enseñar contenidos, proveer información al día de los conocimientos sino, también, que debemos hacerlo de forma que produzcan entusiasmo por el aprendizaje, un entusiasmo que perdure a lo largo de la vida. Una insatisfacción que tenemos los educadores, y que hemos experimentado nosotros mismos como objetos que hemos sido de enseñanza, es la de terminar estudios con la sensación de que se ha olvidado todo. Ello, sin embargo, perdería importancia si el alumno se sintiera dotado de las capacidades y pericias para desenvolverse, por sí mismo, en una fascinante empresa de aprendizaje autónomo sin el peso de la artificialidad de la escuela pero con un rigor mayor que el del mero autodidacta.

La educación permanente es una necesidad en la sociedad del conocimiento pero esta afirmación que se ha hecho manida va más allá del simple estar al día. La sociedad del conocimiento requerirá mentes capaces de cultivarse por sí mismas, a lo largo de toda la vida, para estar a la altura no sólo de saberes cada vez más complejos sino también para contribuir a su avance. Para ilustrarlo recurriré al pasaje final de la famosa obra "Historia del Tiempo" del físico Stephen Hawking donde expresa que de descubrirse una teoría completa del universo deberá ser comprensible para cualquiera y no sólo para los científicos, y la gente común debería ser capaz de participar en la discusión de por qué existimos nosotros y el universo.

Obsérvese que Hawking no está diciendo que debe haber minorías ilustradas, capaces de comprender una teoría completa

del universo, sino que se refiere a cualquiera. Podemos generalizar diciendo que la educación permanente no es de las minorías sino de todos pero ¿por qué “todos”? ¿Es realista tal pretensión? La primera condición para que algo sea realista es que sea necesario pero ¿por qué tendría que ser necesario? Una respuesta trillada sería: porque la sociedad es cada vez más compleja. Sin embargo, no lo es tanto si consideramos desde un punto de vista evolutivo que la supervivencia de nuestra especie no puede sostenerse ya con el cúmulo restringido de brillantes ideas que generen élites. Se necesita un mayor reservorio de esas ideas que no puede darse sin un aumento cuantitativo de la población educada y en capacidad de producirlas. Por consiguiente, no podemos permitirnos el desperdicio de esfuerzos educativos. Tenemos que asegurarnos que el mayor número de nuestros estudiantes no sólo salgan graduados sino bien graduados. Si nos trasladamos al plano político también es evidente que masas más educadas no serán una garantía contra las desviaciones antidemocráticas pero hará más difícil que personalismos y populismos hagan de las suyas como ha ocurrido en la historia reciente de Venezuela. En todo caso es un error cultivar la excelencia sólo en los excelentes, lo cual me recuerda otro experimento en la Escuela de Derecho en la UCV cuando se creó o pretendió crearse una sección con los mejores alumnos de la carrera.

Aún si consideramos inalcanzable semejante nivel son inmensas las tareas por delante. En el campo jurídico el impacto de la tecnología genera nuevas posibilidades de intercambio y novedosas formas de contratación y tipos de obligaciones. La aplicación consecuente de la doctrina de los derechos humanos y las sentencias de los tribunales internacionales encargados de la aplicación de los tratados respectivos obligan a no ignorar los agudos problemas filosóficos y éticos que suscitan. Las fronteras entre las familias de derechos se difuminan en virtud de la globalización. Todo esto comporta desafíos para el mundo jurídico y sólo mentes activas y en disposición de aprendizaje permanente estarán a su altura. El derecho se

transforma a ojos vista y, cuando comparo a los alumnos el derecho que yo estudié en estos primeros cincuenta años con el que ahora debo enseñar, me sorprende yo mismo de la transformación que se ha producido en aspectos que se nos presentaron como incommovibles e inmunes al paso del tiempo. No se trata simplemente de que estos cambios han ocurrido y que debemos actualizar constantemente lo que enseñamos. Se trata de que debemos estar preparados a que estos cambios seguirán ocurriendo y simplemente desde las aulas no podemos mantener el compás con ellos.

5. A menudo la idea sobre lo que debe ser la innovación en la educación jurídica parece reducirse a la eliminación de la clase magistral y su sustitución por el método de casos y quizás también a alguna medida de incorporación de recursos tecnológicos en la docencia. Esto es una extrema simplificación de lo realmente necesario. El asunto no se reduce a abandonar la clase magistral si se entiende por ello dejar a la merced de la pura espontaneidad estudiantil lo que ocurra en el aula y o desplegar medios tecnológicos. No puede haber mayor distorsión que entender la innovación puramente como “hacer las clases más participativas”.

Recuerdo, en este sentido, que hacia los años setenta entre los jóvenes profesores críticos de la docencia tradicional, a los que me he referido anteriormente y un veterano como Santana Mujica, se preconizaba intensamente lo que se llamó “la clase activa”. La fundamentaba la doctrina del psicólogo Carl Rogers perteneciente a la corriente de la psicología humanista contrapuesta a la conductista. A la influencia de esta notable autoridad se debe, también, que, a partir de cierto momento, el término “profesor” comenzó a tener connotaciones indeseables y en su lugar resultaba de mejor tono decir que se era simplemente un “facilitador”.

No dejaron pronto de presentarse las referidas distorsiones de la idea. Por ejemplo, cierta vez alguien me contaba no inquietarse por

no haber preparado una clase porque "les tiraba" una pregunta a los alumnos y los ponía a discutir. Se trata de una reprochable falta de ética magisterial, pero también se puede incurrir en ella con buenas intenciones. La auténtica clase activa requiere ser cuidadosamente elaborada para evitar generar un caos mental en los jóvenes y que se convierta en una ocasión para que quienes son más expresivos, y hasta irreflexivos, profieran todo tipo de disparates y peor aún que monopolicen la participación.

En cuanto a la tecnología me limitaré a consignar el impacto que me produjo cuando leí a Skinner y que, el propulsor de la enseñanza programada, estaba lejos de sacralizarla y, muy enfáticamente, sostenía que su uso dependía de los objetivos que se persiguieran.

6. La educación jurídica no es sino, una parte de la educación en general con la cual comparte rasgos comunes y sus peculiaridades no son tales como para justificar su aislamiento de la teoría educacional y de la viva experimentación e innovación que, en la actualidad, la caracteriza. El Derecho venezolano no ha podido quedar ileso por los cambios educativos que se han producido en estos últimos 50 años pero sigo teniendo la impresión de que tales cambios han sido acogidos de mala gana y, por lo tanto, a menudo adoptados, sin que se esté convencido de su bondad, porque deliberadamente se ha encontrado vías de aceptarlos formalmente pero, en el fondo, eludirlos. En todo caso, siempre me ha parecido que sea cual fuere el modo como se adopten resta latente la actitud de que mejor habría sido mantenerse en los caminos trillados. Un ejemplo es la ya mencionada dificultad de establecer períodos académicos más cortos que los anuales. Tropieza con la ya mencionada concepción de que mientras más tiempo se disponga para la enseñanza más materia se podrá dictar y hasta sería todavía mejor aumentar los años para obtener el título. Sin embargo, meramente aumentar la duración de los períodos académicos y el tiempo para graduarse no configura un concepción educativa.

A fin de llegar a un fructífero intercambio entre educadores y enseñadores del derecho es preciso entender que toda la culpa no recae, sin embargo, en los profesores de derecho. El rechazo proviene en gran medida del desconocimiento. Las propuestas educativas actuales no pueden verse sólo desde el punto de vista de la filosofía pedagógica a la manera de Rousseau. Han desarrollado nuevas formas que han enriquecido los recursos y métodos de enseñanza más allá de lo que tradicionalmente se hacía en el aula.

También los especialistas en educación contribuyen con una actitud de desconfianza y reserva frente a la enseñanza jurídica como poco dispuesta a abrirse a sus orientaciones. Así, pues, las actitudes de los dos grupos se refuerzan mutuamente. Sin embargo, esto no es lo más importante sino lo que está por detrás de ambas posiciones. Si en el caso de los docentes jurídicos se peca por un exceso en enfatizar las peculiaridades de su campo de actuación, en el de los expertos en educación se incurre en un exceso de generalización como si la teoría educativa o la desarrollada en ámbitos que les son más familiares pudiera, sin más, aplicarse al derecho. Para evitar una metodología educativa de transferencia mecánica de esquemas al campo del derecho o un derecho inmune a los cambios educativos que se producen a su alrededor no basta con propugnar un mayor diálogo entre ambos sectores sino trabajar más intensamente para que los educadores jurídicos estén al tanto del entorno educacional sin necesidad de ser espoleados por las circunstancias.

Esta situación me recuerda a la que se da entre los metodólogos de la investigación y los investigadores en las diferentes áreas. Unos y otros resienten no ser comprendidos. Los investigadores consideran perturbadora la injerencia de los metodólogos y estos, a su vez, que existen postulados y procedimientos comunes a todas las ciencias y que la diferencia es meramente accesorio. Tanto en la educación como en la investigación el remedio efectivo es superar el diálogo de sordos y fomentar el conocimiento mutuo.

7. Ahora bien ¿cuál es la lección esencial que hoy nos transmite la ciencia de la educación? Para explicarlo debo remontarme nuevamente a aquellos años de efervescencia posteriores a la renovación universitaria en la UCV. Dejó como un impacto perdurable que, a partir de cierto momento, ya no se habló simplemente de enseñar sino de aprender lo cual es el trasfondo del giro desde el profesor hacia el alumno. Se trataba de algo muy simple pero de que todavía hoy no acabamos de aplicar en todas sus consecuencias: enseñar no significa que se aprende ni aprender significa que se ha sido enseñado. El profesor ya no se puede dar por satisfecho con enseñar tiene que verificar que se aprende y para verificarlo no bastan ya los exámenes.

Si no es lo mismo enseñar que entonces el mero enseñar no garantiza el aprender de aquel a quien se enseña. Afortunadamente no siempre ocurre así. Algún mero enseñar produce algún tipo de aprendizaje. Desde aquel que se basa en la prescripción según la cual la letra con sangre entra hasta simplemente la lección magistral ya sea mediocre o brillante. El problema consiste en que son muy pocos los que así aprenden. Demasiados pocos para el número de los que ingresan al sistema educativo. Y demasiado pocos para lo que requiere la sociedad del conocimiento. Estos requerimientos no rigen sólo para quienes estudian disciplinas basadas en las ciencias naturales y la matemática. Piénsese en la conmoción, ya mencionada, que han producido en el mundo del derecho los planteamientos positivistas, la primacía de los derechos humanos, el impacto de la globalización sobre el derecho que requiere del abogado conocimientos y pericias que no se limitan a la estricta disciplina jurídica.

III. Consideraciones finales

Este trabajo, como ha sido claramente expresado desde el principio, representa un punto de vista muy subjetivo. Otras subjetividades podrían complementarlo: la de quienes realmente motorizaron la innovación de la enseñanza jurídica en Venezuela y la de quienes

acogieron entusiastamente lo que se les ofreció y a los que probablemente aparecerá como extraño lo que transmito. En todo caso, más allá de estas divergencias pienso que hay aquí elementos para una sociología de la innovación educativa que revele y desarrolle la mezcla de diferentes motivaciones y actores que en ella participan. Tal cosa la consideraría uno de los aportes de estas disquisiciones.

En este sentido de corrección de lo subjetivo debo sugerir que los cambios en la enseñanza en general y en el derecho en particular con todo lo importantes que hayan sido pueden haberme hecho descuidar cambios culturales sumamente importantes que los permitieron. Lo indica mi referencia, como de pasada, a la creación del Instituto de Estudios Políticos que posibilitó la ulterior de la Escuela de Estudios Políticos. Dos aspectos hay que destacar aquí. Uno es que en Venezuela, a diferencia de lo que ocurre en otras latitudes, las investigaciones y estudios políticos están alojados en las Facultades de Derecho. El otro muy relacionado es que los profesores que propiciaron esta situación era un grupo de brillante pensamiento y actuación que podían no comulgar con variantes pedagógicas pero que crearon un ambiente académico de amplitud que facilitó la labor innovativa de los profesores jóvenes. En la misma Academia de Ciencias Políticas y Sociales, a pesar de ser de su carácter y mentalidad predominantemente jurídicos siempre ha existido una discusión latente de hacerle honor a su denominación pese al significado limitado que tenía en sus orígenes. Pienso que es afortunado, en medio de todas las vicisitudes que en el país siempre ha habido amplitud de perspectivas lo que hubiera sido mucho más difícil en otros medios y, por supuesto, ello ha facilitado diversos procesos de innovación.

Otro aspecto también subyacente que quisiera perfilar aquí es que una educación para la vida y que asegure que la escuela sea más provechosa requiere desprenderse del imposible objetivo de que todo profesor sea un brillante expositor. El lugar de las exposiciones debe

quedar para el encuentro con auditorios altamente motivados y que concurren a eventos de su propia elección pero en la Escuela debemos procurar docentes que, independientemente de sus cualidades personales de exposición, estén dotados de la metodología adecuada que permita que el esfuerzo docente sea más eficaz y, sobre todo, que se esfuercen por establecer algún tipo de interrelación con los alumnos. Así como hay que lograr el menor desperdicio posible del tiempo del alumno también debemos lograr el menor desperdicio posible del tiempo profesoral.

Finalmente debo apuntar que lo aquí expuesto no necesariamente será popular entre el público estudiantil. A veces no lo es porque lanzar al alumnado a un escenario desacostumbrado puede crear ansiedad, máxime si es uno que le exige responsabilizarse de su propio aprendizaje. Recuerdo una vez en Berlín Occidental que un cursante de la denominada Universidad Libre de esa ciudad me comentaba que la Universidad Humboldt del sector oriental ofrecía mayor seguridad en su plan de estudios canalizado en forma estricta. Así mismo como un notable alumno, de uno de mis primeros cursos en la Universidad Metropolitana, causó mi perplejidad cuando me criticó por no dar clases magistrales que era lo que él quería. Debo reconocer que más que deficiencias del método lo que estaba en juego era mi aplicación inexperta y vacilante del recurso. Estoy convencido que otra hubiera sido la situación de no ser por la turbación de mi estado de ánimo.

Otras veces el estudiante no acepta el cambio que puede estar realizándose en otras universidades porque debilita su identificación y su prejuicio a favor de la Universidad donde cursa lo cual es un curioso reforzamiento, esta vez de parte estudiantil, de las posiciones tradicionales en cuanto a enseñanza pues se exhibe como argumento de superioridad frente a la institución innovadora. Esta alusión lleva a otro importante tema, la relación entre las Escuelas

de Derecho, que, como otros aquí insinuados, escapa a los límites de este ensayo.