

JORGE WITKER Y NUESTROS SUEÑOS...
Y CON CALDERÓN DE LA BARCA PENSAMOS
QUE “TODA LA VIDA ES SUEÑO,
Y LOS SUEÑOS, SUEÑOS SON”

Néstor E. COLMENAREZ M.*

SUMARIO: I. *El encuentro con Jorge Witker y su libro.* II. *Actividades en Venezuela.* III. *La tesis de grado: ‘Modelo de docencia jurídica. Teoría y estructura’.* IV. *Ideas para la fragua de una facultad distinta.* V. *Conclusiones.*

I. EL ENCUENTRO CON JORGE WITKER
Y SU LIBRO

1. *En Venezuela*

Siempre sospeché que algo andaba mal en el proceso de enseñanza. Apreciaba las contradicciones que existían a pesar de que en el sentido tradicional podía considerarme un buen estudiante por haber ejercitado la memoria desde muy temprana edad, instrumento indispensable de un alumno de derecho.

Un día de visita en la ciudad de Coro, en el estado Falcón de Venezuela, en una de las paredes aledañas a su Instituto Tecnológico, encontré un grafiti que rezaba: “Lo que queremos es una educación que sea un camino y no un laberinto, una educación que nos acompañe y que no nos extravíe, una educación para un ser real y no para un fantasma intelectual”.

De inmediato sentí que era lo que yo no encontraba en la facultad donde estudiaba, y donde luego ingresara como profesor, sin formación docente que me ayudara, y solo con la buena voluntad de tratar de repetir las mejores experiencias. Entrampado en estas circunstancias, fue cuando Gerardo Saer Pérez, a la sazón director de la Escuela de Derecho de la Universidad de Carabobo, en una reunión de facultades de derecho de América Latina

* Profesor titular jubilado de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

conoció al maestro Jorge Witker, y éste le obsequió un ejemplar de su libro *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*, que tuvo la bondad de prestarme para que lo leyera. Como resultado de su lectura, nació en mí la esperanza de resolver el mar de contradicciones en que me había desenvuelto hasta el momento. De seguida contacté al maestro Witker y le comuniqué la imperiosa necesidad que tenía de completar mi formación en una forma coherente para desempeñarme con eficacia en mi labor magisterial y completar el nivel académico que se exigía para llegar a ser una autoridad que pudiera impulsar el cambio a que aspirábamos desde 1968, cuando formamos parte del movimiento de renovación académica de la Universidad de Carabobo.

2. *En México*

Jorge Carpizo y el Instituto de Investigaciones Jurídicas y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM.

El doctor Witker consideró oportuno extenderme una invitación a México, que acepté de inmediato, con el fin de conocerlo personalmente, discutir sobre la forma de realizar el proyecto y comenzar a considerar lo relativo a la elaboración de la tesis doctoral. Concurrió al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, dirigido por mi querido maestro Jorge Carpizo, quien además de hacerme beneficiario de sus múltiples atenciones me dio todas las facilidades para aprovechar los recursos personales y materiales a su cargo en el Instituto, para ese momento considerado de los mejores de América Latina. Igualmente, tuve la oportunidad de asistir a los cursos del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), orientado hacia la investigación y generación de conocimientos sobre el desarrollo y las perspectivas de la educación, así como los problemas que enfrenta la educación superior; dicho centro colabora con las reformas emprendidas por las facultades y escuelas de la UNAM y promueve la superación de la calidad de la enseñanza. Igualmente, adelanté una muy fructífera relación con los profesores del centro.

II. ACTIVIDADES EN VENEZUELA

De regreso en Venezuela, solicité al decano José Rodríguez U., que invitara al doctor Witker para asesorar el inicio de nuestros proyectos. El decano, en su condición de jurista progresista, no sólo cursó la invitación, sino que ofreció su apoyo irrestricto a nuestra propuesta, que contaba desde el

principio con el director Gerardo Saer P. Con el maestro Witker en la Universidad de Carabobo se aceleraron los planes.

1. Creación de la Sección de Investigaciones Pedagógicas Jurídicas

Para resolver las cuestiones administrativas se creó la Sección de Investigaciones Pedagógicas Jurídicas a mi cargo, con el asesoramiento del doctor Witker.

Primer Seminario sobre Metodología de la Enseñanza del Derecho

Con el invaluable apoyo del CISE de México se diseñó la primera estrategia de formación docente de jóvenes profesores de la Facultad de Derecho, sin precedentes en la Universidad de Carabobo: el I Seminario sobre Metodología de la Enseñanza del Derecho. El seminario tuvo dos partes: la primera dedicada a la formación pedagógica de los cursantes con un módulo de sociopedagogía, otro de psicopedagogía, el siguiente de tecnopedagogía, con la presencia de profesores del CISE, entre ellos el profesor Cayetano de Lela, Marta Aguirre y Marta Uribe, y de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo Venezuela, Víctor León y Nelson Acosta. La segunda área dedicada a los aspectos relativos a la nueva visión del derecho, con participación de los profesores Carlos Cárcova, Ricardo Entelman y Nelson Eizirik, encargados de todo lo relativo al problema de la enseñanza del derecho con relación al proyecto de investigación sobre transferencia de conocimientos jurídicos (Unesco-AIJD, al cual por su buena voluntad fuimos incorporados); José Manuel Delgado Ocando y Alberto Serrano de la Universidad del Zulia (Venezuela); Fernando de Trazegni G., Alfredo Ostoja y Lorenzo Zolezzi, juristas de avanzada de la Universidad Católica del Perú; Jorge Tapia Valdez, eminente profesor chileno, exiliado en Venezuela y acogido por la Universidad del Zulia (Venezuela), Roque Carrión G. y Edgar Salazar C. de la Universidad de San Marcos del Perú. Al Seminario concurrieron más de treinta profesores, la mayoría noveles, además del maestro Eleuterio Valencia Carranza, director de la Escuela de Derecho de la Universidad de Guadalajara (Méjico), todos bajo la coordinación del maestro Witker.

2. Cuadernos de Pedagogía Jurídica

Creamos un órgano divulgativo de las ideas que estábamos considerando y que siempre orientamos a un futuro cambio que pusiera al día los

estudios del derecho en nuestra facultad en particular y en el continente en general. Para ello se crearon los *Cuadernos de Pedagogía Jurídica*, una publicación trimestral que inauguró el maestro Witker con “Los problemas de la enseñanza del derecho”, *Cuaderno de Pedagogía Jurídica*, núm. 1; J. M. Delgado Ocando, “Reflexiones sobre la enseñanza del derecho. Crítica metodológica de Jorge Witker”, *Cuaderno de Pedagogía Jurídica*, núm. 2; Jorge Tapia Valdez, “Teoría del derecho y enseñanza del derecho”, *Cuaderno de Pedagogía Jurídica*, núm. 3; Carlos Cárcova, “Aspectos de la transferencia de conocimientos jurídicos en relación a la enseñanza del derecho”, *Cuaderno de Pedagogía Jurídica*, núm. 5, entre otros.

El contenido del *Cuaderno* núm. 2, hemos decidido incorporarlo en forma casi íntegra, por ser de vital importancia para comprender la evolución de los hechos tratados en el presente trabajo. En el *Cuaderno* núm. 2, el doctor José Manuel Delgado Ocando sostiene:

El profesor Jorge Witker, actual investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas y maestro de la División de Estudios Superiores de la facultad de derecho de la UNAM, nos ha ofrecido un interesante libro sobre *Metodología de la Enseñanza del Derecho* intitulado *La Enseñanza del Derecho. Crítica Metodológica*. Se trata de un ensayo de sistematización de la metodología de la enseñanza del derecho en el cual el profesor Witker enfoca el asunto con un criterio moderno y comprehensivo. Desde este punto de vista el libro del jurista chileno es un valioso aporte a la literatura jurídica sobre el tema, primero porque se orienta básicamente hacia la exposición sistemática de la metodología del derecho como pedagogía jurídica, lo cual no tiene antecedentes en nuestra lengua; y segundo porque propugna el cultivo de una ciencia del derecho nueva, apta para la formación del jurista que las exigencias sociales de nuestra América Latina reclaman. Por eso la obra es comprehensiva y moderna y ello basta para atribuirle meritoria distinción.

El libro del profesor Witker sirvió de base para una fecunda mesa redonda en la Universidad de Carabobo (Valencia, Venezuela), en la que varios colegas venezolanos y peruanos, aparte del propio profesor Witker, discutimos el tema de la nueva enseñanza del derecho, a través de las tesis del libro y de la experiencia académica de cada uno de los participantes. En el presente artículo quien suscribe se propone reproducir algunas de las observaciones que el sugestivo libro del profesor Witker suscitó. No se trata propiamente de observaciones críticas, pues comparto en lo esencial el planteamiento contenido en *La enseñanza del derecho*. Se trata más bien de observaciones complementarias, no porque ellas signifiquen tópicos no contemplados en el libro objeto de la discusión, sino porque algunas cuestiones no temati-

zadas en el libro (y esto por los objetivos del mismo muy bien delimitados por su autor) son de tal importancia que el análisis metodológico desde otra perspectiva (como metodología de la ciencia del derecho o epistemología jurídica o como técnica jurídica) resulta imprescindible. Las observaciones complementarias versan, pues, sobre una tematización de tesis supuestas, bien fundadas, desde luego, pero discutibles en más de un aspecto.

En primer lugar, toda metodología (cómo conocer, cómo enseñar) implica una epistemología, una ciencia y una ontología (qué enseñar). La metodología de la ciencia del derecho nos dice cómo conocer el derecho, tanto en lo que se refiere a la revisión sistemática de los fundamentos lógicos del quehacer científico jurídico como en lo que atañe a la labor técnica tendente a la producción del conocimiento jurídico. La epistemología enseña, a través de una reflexión sobre la ciencia y el arte del derecho, cuáles son las condiciones internas (lógicas) y externas (sociológicas) del quehacer científico jurídico, de modo que se pueda determinar el modelo de ciencia con el que se analice y explique el sistema de relaciones sociales jurídicamente relevantes. La ciencia del derecho se ocupa, por su parte, de exponer en forma congruente y sistemática la ideología normativa destinada a la regulación de la conducta social, de desarrollar la técnica apropiada para la solución de los problemas que suscita dicha regulación y de participar en el diseño y realización del plan normativo de la sociedad civil políticamente organizada. La ontología jurídica se refiere, por último, a la naturaleza del objeto de la ciencia del derecho, problema éste que condiciona la metodología jurídica y define la tarea epistemológica; es decir, la teoría (modelo) capaz de analizar y explicar el sistema del derecho. Mientras el objeto de la epistemología jurídica es la ciencia del derecho, el objeto de ésta y, a un nivel más radical, de la ontología jurídica, es el derecho. La distinción entre ambos objetos es necesaria, pues el propio lenguaje nos induce a una confusión de niveles que oscurece y a veces imposibilita el conocimiento científico.

El esfuerzo epistemológico es, a nuestro juicio, fundante respecto del científico y el ontológico. Y ello es así, porque la epistemología parte de la ciencia (en un momento histórico determinado, como la gnoseología kantiana frente a la física de Newton) y la ciencia es ya, operativamente, pragmáticamente, una respuesta ontológica y metodológica concreta al problema de la naturaleza del objeto. Pero, además, la epistemología es fundante de los niveles científico y ontológico porque determina, mediante el análisis del *factum* científico (en nuestro caso de la ciencia del derecho *hic et nunc*), bajo cuáles condiciones (lógicas y sociológicas) dicho *factum* merece el calificativo de ciencia. En este sentido, aunque la diferencia entre ciencia del derecho y derecho sea clara, tanto la una como el otro tienen carácter superestruct-

tural, y están, por lo mismo, materialmente condicionados. Este carácter superestructural, sin embargo, no excluye la eficiencia de la *praxis* sobre las condiciones objetivas, de manera que la ciencia del derecho y el derecho pueden llegar a ser también fuerzas materiales eficaces.

En relación con lo expuesto, es necesario discutir tres cosas: *a)* la llamada sociologización de la ciencia del derecho; *b)* la sobreestimación del derecho y la ciencia del derecho en el proceso de cambio social; *c)* el cuestionamiento del *factum* científico de la ciencia del derecho y sus implicaciones ideológicas. Con respecto al primer punto, coincido con el profesor Witker en el sentido de que es necesario “poner los estudios jurídicos al nivel de los requerimientos que el cambio social plantea al derecho y sus cultores”. En el mismo orden de ideas, Rüdiger Lautmann dice que el jurista solo logrará una capacitación adecuada para participar en el desarrollo del país cuando el aprendizaje de las ciencias sociales se convierta en un elemento determinante de su formación profesional y académica. Esto es lo que algunos han denominado la sociologización de la jurisprudencia. La reforma de los estudios del derecho, tendente a la satisfacción de esta exigencia, significa que el currículum debe ser reorganizado, de modo que la incorporación de las ciencias sociales en el mismo permita la formación del nuevo jurista que el desarrollo social, político y económico, reclama. Ahora bien, ¿qué significa la incorporación de las ciencias sociales en la formación de los juristas? Para responder esta pregunta, conviene aclarar lo siguiente: primero, que no debe perderse de vista la especificidad del saber jurídico, por lo que las ciencias sociales cumplen respecto de éste una función auxiliar. Según Lautmann, la sociologización de la jurisprudencia debe entenderse como “El servicio que pueden prestar las ciencias sociales (economía, política, psicología social, psicología, sociología) al ofrecer a los juristas teorías acerca de la realidad social y métodos para la obtención de datos fácticos”. En segundo término, la medida en que el jurista requiere el concurso de dichas ciencias. En este caso el auxilio de las ciencias sociales depende del tipo de actividad que el jurista cumple. Así, como observa Lautmann:

A quien se prepara para una actividad de asesoramiento jurídico, puede recomendársele la economía. A quien piensa trabajar en la administración y en la legislación le conviene ocuparse de la politología. Quien tenga que ver con el control y con la imposición de penas, que conozca psicología social... Finalmente, la sociología sería el complemento de toda formación.

En una palabra, si la actividad jurídica no es considerada en sentido estricto (como conocimiento y aplicación de normas) sino también como

ingeniería social (es decir, en tanto y en cuanto planificación de las instituciones jurídicas y políticas del Estado), “el conocimiento de los hechos y de los contextos de la realidad social” tienen un valor mucho mayor que el que suele reconocérsele en la formación académica de los juristas por parte de nuestras universidades.

Reconocida la necesidad de integrar la ciencia social en el estudio del derecho, ¿en qué forma debe producirse dicha integración cuando se diseña el nuevo currículum? Lautmann responde de la siguiente manera: *a)* los cursos de dogmática jurídica deben ser completados mediante el conocimiento del material que ofrecen las ciencias sociales; *b)* “Un estudio social básico, eventualmente dentro de los proyectos de investigación, es considerado como previo a los estudios jurídicos”; *c)* la formación sociológica propuesta implica la especialización de la formación de los juristas. De lo que se trata es, en última instancia, de poner énfasis sobre el análisis y solución de los problemas vinculados con la innovación y el cambio social. O, como dice Th. Viehweg: el jurista debe encaminar sus esfuerzos hacia la reconstrucción de una ciencia del derecho orientada hacia el futuro; es decir, proyectada a una revisión y corrección progresivas de los supuestos en que descansa la dogmática.¹

En relación con el segundo problema, pienso que no debe sobreestimarse el papel del derecho y la ciencia del derecho en el proceso de cambio social.² La reforma de la legislación y el mejoramiento de la enseñanza del derecho son reconocidos y fomentados por muchas universidades y profesores de América Latina, pero los resultados obtenidos en este campo son exiguos. El éxito no parece depender del empeño puesto por los maestros en la reforma, sino más bien del contexto social en que dicha reforma es promovida. En las universidades venezolanas, un grupo de profesores, desde hace algún tiempo, incluso desde el decenio de los cincuenta, han luchado por la reforma de los estudios jurídicos. Se ha logrado pasar importantes reglamentos en orden a mejorar y enriquecer la docencia y la investigación, pero no se ha avanzado mucho. ¿Por qué? En el análisis del tercer problema se verá un caso dramático al respecto, a saber: la cuestión de los exámenes. Pero, por ahora, quisiera decir dos cosas: una, que la reforma es una exigencia académica carente de arraigo en la masa estudiantil y aun en la mayoría del profesorado de la facultad; dos, que debido a ello (creo que el estatus del abogado es todavía lo suficientemente alto³ como para que se sienta la necesidad de trabajar más y mejor en orden a una formación pro-

¹ Lautmann, Rüdiger, *Sociología y jurisprudencia*, trad. de E. Garzón Valdés, Buenos Aires, Sur, 1974; cf. Witker, p. 56.

² Witker, pp. 55-88 y ss.

³ *Ibidem*, p. 80.

fesional nueva, lo que exigiría, por lo demás, esfuerzos no compensables o justificables en nuestras sociedades semianalfabetas y pragmáticas, debido a ello digo no hay ni alumnos ni profesores dispuestos a participar en las tareas que el cambio de la enseñanza exige.⁴ En Venezuela, por ejemplo, ¿cómo centrar la enseñanza en la actividad del educando cuando el educando es un alumno crepuscular (Jiménez de Asúa) que, en los últimos tiempos, solo asiste a los exámenes?⁵ Se debe partir de la base de que los alumnos de derecho son alumnos excepcionales, y que si se exigiera la participación efectiva de los mismos en la facultad, como ocurre en medicina, ingeniería, agronomía o veterinaria, la escuela de derecho quedaría desierta. Alguien podría pensar que eso sería positivo, pero el verdadero problema no es ese. El verdadero problema es que la sociedad venezolana, dada sus condiciones materiales y su ideología, no reclama un jurista nuevo porque el jurista viejo logra pingües beneficios con un título que se adquiere con muy poco o casi ningún esfuerzo. Además, ¿cómo cambiar las reglas del juego de la condición crepuscular del alumno de derecho dentro de un régimen universitario democrático? Confieso que en Venezuela viviríamos grandes conflictos si se llegaran a cambiar dichas reglas.

Veamos ahora el asunto de las implicaciones ideológicas del cuestionamiento de la científicidad de la jurisprudencia tradicional y de su impacto sobre los planes de reforma de la enseñanza del derecho. Creo de gran interés subrayar esto, porque una tesis como la sostenida por Witker (la cual comarto en líneas generales) presenta algunos riesgos. Primero, se puede incurrir en el error de convertir la sociología en filosofía, lo cual supone promover una ciencia histórico-política en dependencia de un sistema filosófico implícito, el positivismo evolucionista, “sobre el cual la sociología ha influido a la vez, pero solo parcialmente” (Gramsci). Segundo, se corre el peligro de parecer adherido a un científicismo social que sobreestime el papel de la ciencia del derecho en el proceso de cambio y que olvide el contexto global de desarrollo-subdesarrollo (Gunder Frank) del que la ciencia misma no es más que una superestructura. La importancia excesiva concedida a la nueva ciencia del derecho es parte de la ideología desarrollista, que llega a concebir a la ciencia como una especie de “brujería superior y que por esto no consigue valorar realísticamente lo que la ciencia ofrece de concreto”.⁶ En una palabra, la defensa de la autonomía de la ciencia del derecho, lo mismo que la de la filosofía de la *praxis*, en relación con la sociología, no es una tendencia dogmática o normativista, sino rigurosamente

⁴ *Ibidem*, pp. 63 y ss.

⁵ *Ibidem*, pp. 41 y 99.

⁶ *Idem*.

científica, tendencia que, no obstante, puede enriquecerse con el concurso de las disciplinas conexas (tanto naturales como humanas), tal como el propio Witker lo propone en su libro.

Dentro de esta misma tesitura, uno de los asuntos que merece consideración mayor es el de los exámenes. La experiencia de las universidades venezolanas es la de que el proceso de formación de los juristas es concebido por los alumnos en función de los exámenes. “Los exámenes —dice Lautmann— no son un apéndice aislado y extra sistemático situado al final de una etapa de estudios, sino más bien un proceso integrado e integrante que confiere, con sorprendente intensidad, —una estructura—”.

3. *Debate académico: sobre el libro La enseñanza del derecho.*

Crítica metodológica

Por iniciativa del doctor Roque Carrión, y de acuerdo con la coordinación del Seminario sobre Metodología de la Enseñanza del Derecho ejercida por el maestro Witker, se reunieron en el marco del mismo: José Rodríguez U., decano de la Facultad de Derecho; César Arteaga, profesor de derecho del trabajo; Remo di Natale, docente de derecho agrario y político boliviano en el exilio, acogido por nuestra facultad; Alberto Serrano, de la Facultad de Derecho, y J. M. Delgado Ocando, director del Instituto de Filosofía del Derecho de la Universidad del Zulia, y Edgar Salazar C. de la Universidad de San Marcos (Perú).

Esta actividad desarrollada en forma de mesa redonda constituyó una experiencia inédita, que logró producir un valiosísimo intercambio de puntos de vista en torno a la problemática de reestructurar los estudios jurídicos e instrumentar una nueva didáctica para el aprendizaje del derecho. Temas como las funciones del abogado en el desarrollo latinoamericano, modernización de los contenidos jurídicos, críticas a la clase magistral y autonomía o dependencia del derecho frente a los imperativos del cambio social, etcétera, fueron ampliamente discutidos a un nivel científico acorde con el de los participantes, juristas de vasta trayectoria, tanto en Venezuela como en América Latina.

III. LA TESIS DE GRADO: “MODELO DE DOCENCIA JURÍDICA. TEORÍA Y ESTRUCTURA”

1. *La elaboración*

La investigación tuvo por objeto académico llenar los requisitos de una tesis doctoral. Fue la culminación de una seria inquietud que me había ani-

mado desde mi condición de estudiante y se mantuvo durante el desempeño docente.

Los sistemas de enseñanza en nuestra Facultad de Derecho reflejan en términos generales los mismos vicios que observamos en todo el subsistema educativo nacional. Es decir, énfasis en la enseñanza más que en el aprendizaje, actuación protagónica del docente y no del estudiante; contenidos informativos desactualizados y ambiguos, evaluaciones arbitrarias y subjetivas y, lo que es más grave aún, asimilación de aprendizaje a la idea de memorización ritualista y acrítica.

Este breve diagnóstico, evidente para cualquiera que observara la práctica docente en la facultad, debe enfrentarse a una realidad sociocultural que nada tiene que ver con los rígidos esquemas consagrados en tratados, manuales o guías de estudios que integran, lamentablemente, el recurso de instrucción hegémónico en nuestros profesores y estudiantes. La vida social de la Venezuela de hoy es cambiante, y profundamente interdependiente del mundo tecnificado de nuestros días. La producción de conocimientos, teorías y técnicas impacta toda nuestra existencia, y hoy nadie puede quedarse en la repetición de textos y libros, bajo la pena de estar al borde del camino del progreso científico y social. La información horizontal hasta ayer consagrada en los programas de estudios cede su lugar a la formación integral del estudiante, que debe prepararse para actuar siempre en situaciones nuevas y desconocidas. Ayer era posible centrar el aprendizaje en determinados conocimientos; hoy en cambio, lo metodológico es lo determinante. Es el signo de esta sociedad de cambio, y revoluciona todo el ámbito del hombre.

En este parámetro cultural, el derecho, expresión de realidades socioeconómicas, no se detiene. Como ciencia social reguladora de la conducta humana, sigue con la misma velocidad a esa realidad. Derecho y sociedad caminan juntos, por más que algunos crean que en el mundo jurídico “no hay nada nuevo bajo el sol”. Sin embargo, en todas las áreas del derecho la revolución científica y social se hace presente con palpable nitidez. Los contratos de libre voluntad son reemplazados por contratos de adhesión y otros innominados; la vieja letra de cambio es reemplazada por las cartas de crédito; la antigua sociedad mercantil anónima hoy es suplantada por la moderna empresa transnacional; la vetusta biblioteca prolífica en textos enciclopédicos es reemplazada por la moderna hemeroteca, que da cuenta de investigaciones que cambian los fundamentos mismos de la ciencia jurídica. Esto es, en todos los planos el cambio científico, tecnológico y social que impregna al derecho y a su milenaria existencia.

Para enfrentar esa nueva realidad, debemos imaginar una nueva sistematización del trabajo docente en nuestras facultades. Debemos perfilar un

nuevo profesional del derecho, moderno y abierto a los cambios antes anotados. Debemos formar, como paso previo a su vez, un nuevo docente del derecho. Todo ello implícito en un nuevo enfoque del concepto mismo del derecho, y lo fundamental buscar una nueva sistematización de los estudios jurídicos, hoy tan alejados de los problemas reales de nuestra sociedad venezolana. En síntesis, debemos propiciar una verdadera revolución en las facultades de derecho del país.

Llevados por esa inquietud, es que hemos intentado hacer esta investigación. En ella volcamos innumerables lecturas, discusiones y cursos, en los que organizamos ideas dispersas, propias y ajenas. En la primera parte, sostenemos el “porqué de un nuevo modelo de docencia jurídica”. Hacemos en esta parte un recuento de los fundamentos que sustentan a la vieja educación que hoy periclitó ante el avance y los requerimientos de la sociedad contemporánea. Probamos que el autoritarismo profesoral no es más que una estereotipia que encubre una relación vertical entre el que enseña y el que aprende, relación ésta, negativa para la moderna psicopedagogía; ponemos en evidencia los listados de temas y contenidos que nada indican al que aprenda, y que a la luz de la tecnopedagogía carecen de toda significancia. Denunciamos los recursos verbalistas y librescos, que alejan al estudiante de la vida jurídica real y ocultan las contradicciones que se esconden tras las instituciones del derecho. Describimos lo arbitrario y subjetivo de los exámenes, que buscan más legitimar al docente que medir o evaluar rendimientos y objetivos de aprendizajes. Es decir, hacemos un severo análisis de lo que es y ha sido la vida académica en nuestra facultad.

En la segunda parte de la investigación diseñamos un nuevo modelo de docencia jurídica. Para ello retomamos una noción moderna del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que concurren variables diversas. Asignamos a ésta la función de *propiciar aprendizajes jurídicos significativos*. Es decir, experiencias que teniendo de marco el aprender a hacer, el aprender a aprender y el aprender a ser, logren desarrollos y crecimientos en toda la personalidad del estudiante. Rescatamos para el aprendizaje jurídico la taxonomía de Bloom y otros, y remarcamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe actuar sobre el área del conocimiento, de las habilidades sicomotrices y las actitudes y valores. Este modelo lo inscribimos en nuestra actual práctica docente, centrada en un curso de sociología jurídica.

Pensamos que sin agotar el tema cumplimos con el objetivo que originalmente nos trazamos. Es decir, denunciar y poner en evidencia el tradicional sistema repetitivo de instituciones jurídicas congeladas y proponer de paso un nuevo sistema que rompiendo con los fundamentos tradicionales permita recrear el derecho en cada clase y hacer emerger de él más que

informaciones memorísticas, instrumentos que ayuden a crear criterios jurídicos. En otras palabras, *formar más que informar*.

Ahora bien, esta investigación no fue sólo el fruto de nuestra reflexión y análisis. Varias circunstancias la propiciaron. En primer lugar, el ambiente de renovación y estudio que el doctor Gerardo Saer Pérez habría proyectado desde que asumiera el decanato de nuestra facultad. En el doctor Saer Pérez el autor encontró desde el primer momento el aliento y estímulo para escribir y actuar sobre este tópico. A él pues mi gratitud y reconocimiento. Al maestro Jorge Witker, quien ayudó a sistematizar estas ideas, y con quien discutimos largamente las principales tesis aquí sustentadas.

2. *El jurado*

Una vez cumplidos los requisitos normativos, el proyecto de tesis de grado llegó a la consideración del Consejo de la Facultad de Derecho, en el seno del cual no tuvo la discusión a que aspirábamos, sino que se pasó casi de inmediato al nombramiento del jurado. Los integrantes fueron en definitiva los dos ex decanos, doctor José Luis Bonnemaison (exrector), doctor José Rodríguez Urraca y el decano, para la fecha, doctor Gerardo Saer Pérez; los dos primeros, autoridades universitarias para la época del movimiento de renovación académica (1968).

3. *La discusión*

La discusión de la tesis de grado tendría que tener unas características especiales distintas a las que se acostumbraban para aquel momento: reuniones clandestinas hechas en *petit comité*, donde el jurado “discutía” la tesis con el aspirante sin muchos testigos. La finalidad trascendente que nos proponíamos ameritaba condiciones distintas; por ello se realizó en el paraninfo de la universidad a “casa llena”.

4. *El veredicto*

Contra todos los pronósticos, el resultado fue:

Veredicto

En Valencia, a los 20 días del mes de julio de 1978, constituidos los miembros del Jurado que suscriben en la facultad de derecho de la universidad de Carabobo, para celebrar el acto público y solemne del examen de discusión

de la tesis: *Modelo de docencia jurídica. Teoría y Estructura* presentada por el abogado Néstor Emiro Colmenárez Motamayor aspirante al título de doctor en Derecho, todo de conformidad con las disposiciones pertinentes del reglamento de los Institutos de la facultad de derecho y de la tesis de grado y según lo acordado por el propio jurado, se dio comienzo al acto.

Presentes, el aspirante, el tutor, profesores, estudiantes y egresados de la misma, se efectuó el examen y discusión en el tiempo reglamentario.

El Jurado, previa deliberación de sus miembros, le imparte su aprobación a la Tesis discutida, sin hacerse solidario de las ideas emitidas por su Autor.

Se otorga a la tesis la mención de *excelente*, y en consideración a los méritos excepcionales del trabajo, el jurado recomienda a las autoridades universitarias su publicación.

IV. IDEAS PARA LA FRAGUA DE UNA FACULTAD DISTINTA

Sin duda alguna que el esfuerzo realizado hasta el momento, con la invaluable ayuda del doctor Jorge Witker, “los cantos de sirena” sobre el éxito alcanzado en cada una de las actividades descritas y el análisis superficial de las contundentes advertencias del profesor J. M. Delgado Ocando, citadas, nos llevaron a emprender un camino de cambio institucional, que comenzó, hoy consideramos de la manera más impolítica, con un documento: *Ideas para la fragua de una facultad distinta*, que revelara con demasiada sinceridad nuestros propósitos y alcances, y lejos de abrirnos caminos, provocó el nucleamiento de los adversarios, amparados en la circunstancia del relevo de los juristas progresistas, en función de autoridades, que hasta el momento habían apuntalado la onda de cambio.

En él señalábamos lo siguiente:

Con el tiempo he ido concibiendo, reflexionando, oyendo, leyendo, observando y ordenando estos escritos que hoy entrego como ideas para la fragua de una facultad distinta. Nada de lo aquí escrito, es dogma, todo está sujeto a la discusión, al cambio y a la perfectibilidad. Son mis propósitos y más que ellos mis sueños. Tengo que citar un fragmento del discurso de mi maestro, Santiago Betancourt Infante, pronunciado en la oportunidad de graduar la promoción de la cual fue nominante y de imponerme la medalla de Dr. en derecho: él decía, recordando a Lenin: “que los sueños podían adelantarse al curso natural de los acontecimientos, o bien ir por caminos que el curso natural de los acontecimientos no podrían andar jamás. El desacuerdo entre el sueño y la realidad no es perjudicial, siempre y cuando, la persona que sueña crea, ciegamente en sus sueños, considere atentamente la vida, compare

sus observaciones y sus castillos en el aire y trabaje concienzudamente en la realización de sus fantasías”.

Yo creo en lo que aquí escribo y más trabajaré arduamente para llevarlo a cabo; para ello, estoy seguro que contaré con gente de buena voluntad, con los que realizaremos nuestro anhelo:

1. *Espacio físico*

Una *facultad distinta*. Muchos docentes de nuestra Facultad de Derecho seguimos aspirando a una facultad distinta. Los que incansablemente buscamos un camino para ella, hemos tenido que pensar por dónde empezar a resolver sus problemas fundamentales; de aquí ha resultado un orden jerárquico de áreas críticas, que de resolver satisfactoriamente, la experiencia a vivirse en nuestra casa de estudio dejaría de ser una vivencia de frustración, desilusión y oscuridad intelectual. Nuestro propósito es publicar por este medio una serie de artículos donde señalaremos lo que a nuestro modo de ver constituyen las necesidades prioritarias de la Facultad de Derecho, aquí y ahora. Plantearemos el grave problema del espacio físico.

En primer lugar, señalaremos que constituye una constante el hecho de que tanto en las universidades de vieja construcción como en las nuevas, la Facultad de Derecho funcione en instalaciones completamente inadecuadas. Se ha creído siempre que para la facultad bastan edificios de alojamiento. Cualquier espacio sirve para oficinas administrativas; y el clásico salón, a veces mugroso y destortalado, dispone de un estrado profesoral y, a su frente, líneas de pupitres para alumnos, mientras que detrás del estrado, en la pared, figura el pizarrón. Tal es el instrumento físico de la clase expositiva, de la lección oral: superioridad teórica del maestro, que se escuda en un escritorio colocado sobre una alta tarima que lo protege y lo pone a la “altura” de “sus conocimientos”, enfrentado a filas de alumnos, cuyo deber es escuchar la “catarata” de ciencia y, cuando más, tomar algunas notas o apuntes. No hay vínculos de relación: no hay calor humano; hay enfrentamiento, oposición física e intelectual.

Esta Facultad de Derecho del estado Carabobo se fundó el 15 de noviembre de 1892 con el decreto del general Joaquín Crespo, creador de la ilustre “Universidad de Valencia”. La construcción de este inmueble que ocupa se comenzó en 1880, bajo la dirección del ingeniero Lino Revenga; sin embargo, sólo a partir de 1948 esta edificación es ocupada por la facultad; después de que alumnos y profesores toman el edificio abandonado y a sus propias expensas lo hacen habitable. Nunca pensó el ilustre “tomista”, doctor Vicente Hernández Tovar, por ejemplo, que aquella sede invadida

por la apremiante necesidad se iba a convertir en el local definitivo. Modificación tras modificación, fruto de la improvisación y la falta de visión prospectiva, la vieja estructura noblemente ha tratado de darnos techo. Pero nada más, ni siquiera responde al pasivo, engañoso y obsoleto modelo de docencia jurídica imperante, y no podemos esperar ninguna transformación con el siguiente cuadro caótico:

1. El 90% de los profesores no tienen dónde sentarse a preparar o a evaluar una clase, actividad mínima que supone el oficio de docente.

2. Tugurios que pretenden arrogarse la categoría de oficinas administrativas.

3. 2,691 estudiantes promiscuamente ubicados en 17 salones y un desatulado paraninfo:

1,186 alumnos de primer año ocupan 17 salones en dos turnos, que significan un promedio de 70 personas por salón.

608 estudiantes en el segundo año que ocupan ocho secciones, para un promedio de 76 personas por sección.

379 discentes de tercer año en cuatro secciones con un promedio de 94 por sección.

279 en el cuarto año, que distribuidos en cuatro secciones dan un promedio de 69 por sección.

Los próximos abogados se hacinan en tres secciones de 80 personas cada una.

4. La biblioteca y los institutos de investigación son lejanos vecinos de una actividad docente que se vuelve estéril y obsoleta sin su auxilio.

Frente a esta realidad, la comunidad y las autoridades actuales tienen un reto. Fue promesa del actual decano proveernos de una sede cónsena, y nosotros debemos recordarle su promesa y ofrecer nuestra decidida colaboración, pero no para que nos asignen “casas muertas”. Estamos convencidos de que una enseñanza efectiva tiene que auxiliarse en un medio físico distinto, que permita un contacto más estrecho entre profesores y alumnos, que haga posible un trabajo colectivo y no individualista, que tenga estímulos exteriores para sentirse en el ambiente donde se está elaborando la cultura superior.

2. Autoevaluación y rediseño curricular

En el primer artículo de esta serie planteamos el gravísimo problema del espacio físico que confronta nuestra facultad. Definitivamente pensamos con Simón Rodríguez, que “la enseñanza no debe albergarse en salitas, ni cuartejos”. En las siguientes líneas pensamos plantear una apremiante ne-

cesidad: la autoevaluación y el rediseño curricular de la Facultad de Derecho. Nadie puede negar que sea necesaria una puesta al día de nuestra unidad académica. Estudios comparativos de los currículum (currículum: jerarquización, selección y organización que la institución hace de las experiencias educacionales que ha de vivir el estudiante con el doble objeto de conseguir la integración de su personalidad y de ejercer lo mejor posible su puesto en la comunidad) de las facultades de derecho de América Latina nos han demostrado que no hay modificaciones relevantes en la mayoría de ellas desde 1909, y que las reformas curriculares emprendidas por doquier en los últimos veinte años han rozado apenas la epidermis del monstruo. Esta sociedad, donde lo único permanente es el cambio, ha dejado atrás a nuestra escuela. Algunos docentes nos hemos angustiado por esto, y en la medida de nuestras posibilidades hemos tratado tímidamente de “modernizar” nuestros contenidos programáticos. En Carabobo, concretamente, el doctor Carlos Luis Pimentel y los profesores de su cátedra crean la cátedra de derecho tributario; Remo di Natale, Guillermo Barela, Nieves de Burgos, Mercedes Figueredo, Fernando Castillo Orduz y Freddy Márquez reordenan el programa de economía política. Domingo Alfonzo Bacalao aboga muy seriamente por la creación de la cátedra de derecho municipal. Eve de López y Olga Sosa preparan un nuevo diseño para introducción al derecho; Gustavo Contreras trata afanosamente de hacer algo nuevo en el derecho civil.

Algunos miembros de la cátedra de sociología del derecho, que regentó, prescinden de contenidos obsoletos, y ponen énfasis en otras cosas. Pero estas reformas asistemáticas nos han complicado más las cosas, debido a que han generado tremendas contradicciones con nefastas consecuencias para los supuestos beneficiarios del enseñare. Estamos enfrentando la necesidad de satisfacer los requerimientos educativos que el desarrollo de Venezuela conlleva. Para ello debemos plantearnos seriamente una reforma educativa que se traduzca en un sistema eficaz; es decir, que se cristalice en el logro de aprendizajes significativos que capaciten a los educandos a resolver sus problemas de desarrollo individual, al mismo tiempo que coadyuven a incorporar al educando a la transformación de las situaciones sociales que enfrenta su comunidad. Es necesario por esto elaborar un nuevo currículum, pero con un enfoque integral y sistemático, que requerirá toma de decisiones sobre los objetivos que debe perseguir la escuela, los medios de instrucción que se han de emplear, la selección y organización de nuevos contenidos; los diseños de estrategias de instrucción que lleven a la consecución del aprendizaje pretendido, y los mecanismos que aseguren una evaluación como retroalimentación del sistema y como verificación de

los aprendizajes deseados. Esta labor la hemos comenzado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Carabobo, con el valiosísimo asesoramiento del doctor José Straga, especialista en diseño curricular. Hemos hecho, en primer lugar, un diagnóstico de la situación de la facultad, que ha revelado los siguientes problemas curriculares:

1. Objetivos no definidos.
2. No existe información sobre pertinencia entre formación recibida y ejercicio profesional.
3. Incertidumbre sobre capacidad de adaptación del egresado.
4. No existe modelo curricular en la facultad.
5. Plan de estudio inflexible, antieconómico, recargado y muy limitante para el estudiante.
6. Los programas de asignaturas prácticas y seminarios no están técnicamente elaborados.
7. Métodos de enseñanza inapropiados
8. Confusión entre conceptos de evaluación, calificación y acreditación.

También se han identificado las siguientes causas posibles de estos problemas:

1. La facultad no ha propiciado la realización de estudios sobre la problemática nacional y regional con el propósito de que sirva de base para la definición de sus objetivos y metas.
2. No se ha aplicado un modelo nacional de planificación educativa para tomar decisiones curriculares que afectan a la facultad.
3. No se dispone de un perfil profesional actualizado del abogado que se requiere hoy en día en Venezuela.
4. No se dispone de estudios de seguimiento de egresados de la facultad.
5. Predominio de una filosofía educativa, que coloca la estructura de los conocimientos como eje central del currículum de la facultad.
6. La facultad no ha adoptado una tesis sobre el tipo de formación profesional que debe proporcionar al egresado, a través del currículum.
7. No se ha planteado la definición de posibles niveles de posgrado para las diferentes áreas de especialización del derecho.
8. En la elaboración del currículum no se han aplicado los principios básicos de diseño curricular que se refieren a la organización económica, la secuencia de lo general a lo específico y de administración selectiva.
9. No existe modelo curricular de la facultad.

10. No todos los profesores han recibido entrenamiento en áreas básicas de la tecnología educativa avanzada, tales como redacción de objetivos de conducta, evaluación de objetivos, construcción de programas y unidades de aprendizaje, métodos versátiles de enseñanza.
11. Los profesores que han recibido entrenamiento en diseño instruccional encuentran en la estructura académica general de la facultad serias limitaciones para la aplicación de este entrenamiento o no han sido organizados por la facultad para tareas específicas, como por ejemplo la reelaboración de los programas de las asignaturas.
12. No se utilizan suficiente y eficientemente recursos tecnológicos que permitan darle mayor versatilidad a los métodos de enseñanza y dinamismo a las situaciones de aprendizaje.
13. No está planteada la interacción a nivel metodológico de los objetivos de docencia, investigación y extensión.
14. La Ley de Universidades y demás reglamentos y normas de la facultad refuerzan la confusión existente en relación con los conceptos de evaluación, calificación y acreditación.
15. En materia de evaluación de aprendizaje, la mayoría de profesores no han recibido un entrenamiento específico, y los que lo han recibido no lo aplican a plenitud en la práctica. La selección de las pruebas que se aplican está determinada por las disponibilidades de tiempo para corregir de los profesores y su entrenamiento para elaborar diferentes tipos de estrategias de evaluación.
16. El exceso de asignaturas que debe cursar el estudiante y de las cuales debe presentar exámenes en períodos intensivos de evaluación, contribuye a aumentar la confusión, la angustia y el descontento en relación con las pruebas.
17. El número de estudiantes por sección también dificulta la utilización de la evaluación para individualizar los aprendizajes.
18. El problema de la evaluación ha sido enfocado como de carácter administrativo legal por la facultad, y no se ha prestado suficiente atención a su naturaleza pedagógica e implicaciones tecnológicas que presenta su manejo por parte de los docentes.
19. Los estudiantes no son específicamente entrenados por el currículum con métodos de estudios y de investigación, y la evaluación hace énfasis en la capacidad para retener o memorizar conocimientos.

Este documento preliminar debe ser discutido con autoridades, profesores, estudiantes, egresados, hasta lograr un diagnóstico acabado que sirva de base para el proyecto de autoevaluación y rediseño curricular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Carabobo, en el que se definirán las

actividades básicas del esquema metodológico, se identificarán los recursos necesarios, se estimará en semanas los tiempos que se requieren para su ejecución al igual que los costos.

Esta será una hermosa tarea sin precedentes, que nos pondrá a la vanguardia de las facultades de derecho del mundo, y que requerirá más que el esfuerzo económico, la buena voluntad de aquellos que sentimos como algo muy nuestro la casa de estudios, que en la medida de sus posibilidades nos formó, y sólo se verán afectados el atraso, la mediocridad y la rutina.

3. La profesionalización y la docencia jurídica

En las oportunidades anteriores planteamos los problemas de espacio físico, autoevaluación y rediseño curricular que agobian nuestra facultad. Cuando planteamos este último problema describimos brevemente el diagnóstico que hicimos para determinar las áreas críticas, los problemas concretos y las posibles causas. En dicho diagnóstico, preparado con la valiosísima colaboración del doctor José Straga, determinamos el siguiente problema: “los métodos de enseñanza que se aplican en la actualidad limitan la posibilidad de optimizar los aprendizajes y tienden a la formación de un profesional con escasas habilidades y actitudes críticas y creativas”.

Como una posible causa de este problema encontramos que

No todos los profesores han sido formados en base socio filosóficas de la educación y recibido entrenamiento en aspectos específicos de la tecnología educativa avanzada tales como organización y ejecución de experiencias de aprendizaje, tutoría, individualización, construcción de módulos de aprendizaje, etc. Los profesores con entrenamiento en estos aspectos no encuentran en la Facultad una acción o ambiente envolvente de cambio y reforma.

Sin duda alguna que para lograr la solución global de tan delicado problema debemos instrumentar la profesionalización de la docencia jurídica. Esta instrumentación podría hacerse con base en los siguientes puntos:

1. Mayor dedicación a la actividad docente, incrementando el ingreso de profesores a dedicación exclusiva, dejando el ingreso de menor dedicación a aquellas técnicas indispensables de la enseñanza, y sólo por vía de excepción.

2. Debe desterrarse la idea completamente equivocada de que un profesor de educación superior es un misántropo, sin necesidades qué satisfacer, y que su apostolado lo sitúa por encima de tales trivialidades. El profesor, por su parte, debe persuadirse de que su labor docente no es ni puede ser una

distracción ni una actividad lucrativa de relleno, sino una verdadera especialización, que como tal requiere una dedicación, un esfuerzo y una superación diaria. Sólo así podría exigirse en compensación a la labor docente a nivel superior, un salario verdaderamente profesional.

3. Debe acabarse con el mito de que quien solicita un salario profesional adecuado al nivel de su labor docente sea un traidor o un lucrador a costa de la universidad. Pedir sacrificio, esfuerzos y colaboración de los maestros sin recompensa justa y concretamente se llama *explotación*, sin importar que para ello se invoque a la tradición, a la juventud, a la universidad o a la patria.

4. Debe brindársele al docente todas las oportunidades que le permitan ampliar su cultura jurídica y crear un cuerpo docente especializado en las diversas áreas profesionales. Ya lo anotaba Simón Rodríguez en 1794 en sus “Reflexiones acerca de la enseñanza de las primeras letras en Caracas, y medios para lograr su reforma para un nuevo establecimiento”; decía: “Los maestros deben ser doblemente instruidos, aplicados e inaprensibles y haber acreditado estas cualidades”.

5. Debe conocer la teoría y práctica del aprendizaje. El enseñaje es una actividad especializada, y como tal, es obvio que requiera de una formación. Sostener lo contrario equivaldría a decir que se nace para físico nuclear, neurólogo o ingeniero metalúrgico, lo cual difícilmente podría aceptarse. Al respecto, Corsir y Lamas afirma:

Las personas no nacen con la habilidad para enseñar, como tampoco para deletrear, calcular porcentajes o tocar piano. Todas estas actividades han de conseguirse por medio del aprendizaje.

Habitualmente no todas las personas pueden adquirir habilidades con la misma facilidad y unas cuantas son totalmente incapaces de adquirirlas. Sin embargo la capacidad para enseñar está ampliamente distribuida, la mayoría de las personas pueden adquirir esta habilidad si están dispuestas a realizar el necesario esfuerzo de una manera inteligente.

En esta línea, sin dejarnos dominar por la rutina que embrutece, lograremos los recursos indispensables para planificar y ejecutar la gran escuela de derecho a que aspiramos.

4. *La participación estudiantil*

En algunas oportunidades en que me ha tocado presentarme he dicho que a ratos me he dedicado a algunas cosas, pero en mí existe una constante, que se torna en característica fundamental: siempre he sido un universitario. Desde mi época de estudiante y hasta hoy, docente, he parti-

pado activamente en la vida de la alma máter, he ejercitado las diversas representaciones en todos los organismos de cogobierno universitario. Como docente me he desempeñado en dos facultades: en la de Derecho y en la de Ciencias de la Educación. Los organismos gremiales institucionales, y sobre todo los estudiantiles, no me son extraños; tampoco los no institucionales, como el Comité de Toma de la Universidad de Carabobo (1968).

Todas estas cosas las recuerdo con la finalidad de que se entienda que las ideas que a continuación expreso surgen de un profundo conocimiento de la situación y a modo de autocrítica de roles desempeñados en un pasado que aún me parece próximo.

Desde hace algún tiempo, y después de percataarme de varias contradicciones insertas en el enseñaje del derecho, estoy enfrentado al modelo tradicional de docencia jurídica y comprometido muy seriamente con la implantación de un nuevo modelo. No estoy de acuerdo con un sistema de enseñanza que tenga como características la pasividad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje; la condición de depósito de conocimientos en que se halla ese estudiante; el aislamiento de los problemas de su realidad; el conformismo intelectual a que es acostumbrado, y otras tantas consecuencias que supone la trasmisión de conocimientos empaquetados cual mensajes publicitarios de televisión. Una “enseñanza” donde el estudiante no aprende. Sencillamente repite clases y libros. Tengo que admitir con el psicopedagogo venezolano Miguel Acosta Porras, que cuando el estudiante viene a clases, no trae interrogantes o problemas por plantear; viene por obligación. Según sabe, el “conocimiento” que le enseñarán se refiere a cosas distintas a su experiencia.

Al estudiante se le ha enseñado que su experiencia no vale nada en términos de “conocimientos”, su experiencia pertenece a una clase muy poco valiosa, despreciable de sus conocimientos; que el conocimiento verdaderamente trascendente es el conocimiento rigurosamente sistematizado, ese “generosamente” donado por alguien que casi siempre nos cuesta pronunciar su nombre.

El método tradicional condiciona al estudiante a la pasividad y al silencio, por más que algún preocupado profesor lo invite o lo incentive a emitir sus opiniones, él prefiere callar para luego repetir lo que el profesor diga. Sabe que su opinión puede ser inconveniente o rechazada por el profesor. Recuerdo en este instante lo que me anotaba el alumno Br. Carlos Colmenares Falcón, ante este planteamiento: “Sí, usted, tiene razón, pero yo no me enrollo con profesores, les digo lo que me dicen y le aseguro que no tendrá ningún problema”. La pedagogía de la imitación trata de convencer al estudiante de su incapacidad para producir algo creativo; se necesita ser un

superdotado intelectualmente hablando y alcanzar un grado de originalidad, imposible para el promedio de la gente.

A todo esto nos condicionan desde la primaria, donde aún recordamos las innumerables tareas de “copia”. Desde ese momento se produce un proceso de trituración intelectual, al que llama magistralmente Acosta Porras un “empupitramiento intelectual”.

Nosotros queremos una docencia distinta, donde el estudiante pase a ser sujeto de su aprendizaje; pero lo difícil es que el estudiante debe ganarse esta posición participando como víctima o destinatario del modelo de docencia histórico, en el mismo proceso de su reforma, que sólo se producirá después de un serio, científico y sostenido diálogo entre profesores, estudiantes y egresados. Lamentablemente, hasta el momento las ideas de reforma en la universidad venezolana no ha sido consecuencia de la agitación o el descontento estudiantil, y definitivamente debemos señalar que los estudiantes no han tenido un papel decisivo en el proceso de reforma, y no es porque no tengan motivos para quejarse o desechar un cambio en la enseñanza de la que son víctimas, creo que el proceso de “empupitramiento” no los ha dejado provocar la crisis .

Con el jurista Rogelio Pérez Perdomo diré que además se perciben las siguientes circunstancias:

1. Los estudiantes han sido percibidos en América Latina como grupo de gran importancia política a nivel nacional, y como tal han sido utilizados. Los líderes estudiantiles no hacen de la universidad y de los problemas de la educación su centro de atención. En realidad, sus líderes políticos están interesados en incorporar los estudiantes a la lucha política nacional. Los problemas universitarios son vistos como subproblemas; es decir, como algo dependiente de un arreglo político global (solución a través de la revolución, el cambio de gobierno o la permanencia de éste) o en todo caso como asunto menos importante que la solución política nacional.

2. Los problemas educativos que se reflejan en las protestas estudiantiles son planteados como conflictos. La solución que se busca generalmente es un mecanismo que apague el conflicto, no que resuelva el problema que está detrás de él. Un caso típico lo encontraríamos con el problema surgido el año pasado con el tristemente célebre examen de obligaciones, donde evidentemente se utilizó una prueba como instrumento de represión y vehículo de imposición y sumisión, en el que por cierto salieron aplazados con la folklórica calificación de 00 el 80% de los estudiantes. La salida fue, como siempre, “apagar” el conflicto, no resolver el problema. Menos mal que este profesor no estaba enseñando en los Estados Unidos, donde se consideran imputables al profesor los índices de reprobación superiores al

30%, o en Rusia, donde el índice de imputabilidad adoptado oficialmente es del 20%; los profesores que los exceden son sometidos a una indagación administrativa.

Especial referencia debemos hacer al *facilismo* como el fundamento de las soluciones más usadas; el mismo como solución tiene a corto plazo, la ventaja de, aparentemente, no perjudicar a nadie y beneficiar a la mayoría; por lo tanto, siempre se tiene a mano.

Hay que señalar también que hemos visto casos de oposición estudiantil a la práctica de reformas de estudios, sobre todo cuando éstas han implicado mayor carga académica en forma de más horas de clases, más trabajo de lectura o intensificación del trabajo de aula.

Por todo esto, al empeñarnos en esta tarea de reformas jamás la hemos concebido como un juego demagógico, sino como una intensa actividad destinada a convencer a personas en la necesidad del cambio y comprometerlas en la tarea de realizarlo. Me consideraría satisfecho si todos los días un miembro de nuestra comunidad se saliera de la rutina neurotizante para pensar en nuevos horizontes.

Hace algún tiempo decidí valerme de este medio para plantear y someter a discusión los graves problemas que aquejan a una facultad, que para mí representa una buena parte de mi vida. Asumiendo exclusivamente la responsabilidad de cada uno de los escritos, he descrito el problema de *espacio físico*, del *rediseño curricular*, de la profesionalización de la docencia jurídica *profesionalización de la docencia jurídica* y de la *participación estudiantil*, cuestiones estas que yo he denominado prioritarias.

He asomado también, en la medida de mis modestas posibilidades, alternativas de solución, que en ningún caso he calificado de dogmas, sino como propuestas a una discusión fecunda, sincera, constructiva y realizada por personas dispuestas a insertarse en la fascinante aventura de crear.

En la última semana volvieron a plantearse estos problemas en forma de conflicto, forma ésta de planteamiento que sólo lleva soluciones “gatopardescas”: especialmente diseñadas para que las cosas queden como están.

Los que han planteado este conflicto son en primera instancia y generalmente jóvenes estudiantes que de buena fe desean vehementemente borrar de un plumazo una situación anómala, sin percibirse de sus muy firmes bases, de sus defensores a ultranza. Una situación que es tal porque alguien la ha considerado necesaria. Sin tomar en cuenta que para enfrentarse a ella hay que abandonar el apresuramiento y trazar una táctica y una estrategia basada en la comprensión global del complejo problema.

Por otro lado, algunos profesores, muy pocos, afortunadamente, ladiñamente y movidos por inconfesables intereses, tratan de “pescar en río re-

vuelto” frustrados por su senilidad juvenil, acomplejados por el rechazo que siempre han tenido de la comunidad en que se desenvuelven, personas que a falta de méritos propios se pretenden condecorar con los fracasos de quienes los adversarnos. Estos que ahora niegan la paternidad del absurdo “calendario”, que a pesar de haber compartido con nosotros, por mucho tiempo, los pasillos de la facultad, hoy descubren que hay hacinamiento, reaccionarios neurotizados que pasan la vida repitiendo programas obsoletos, se rasgan las vestiduras pidiendo un nuevo diseño curricular, sin saber ni siquiera la significación del término. Los mismos que aconsejan como medio eficaz de lucha la toma y la gritería, que reiteradamente ha traído como resultado el aislamiento estudiantil y la entrega de sus posiciones. Estos “señores” me tendrán de frente, y en su debida oportunidad, cualquiera que sea la posición que ocupe, les pasaré factura.

Yo definitivamente estoy convencido de que la reforma es necesaria e inevitable. El peligro está en que degenera en un cambio de nombres o que se le encare con apresuramiento y sin comprender la complejidad del problema. En ambos casos se malograría una excelente oportunidad de reforma profunda, por falta de conocimiento, por improvisación o mala fe.

V. CONCLUSIONES

Creo en la nueva universidad forjada sobre la realidad latinoamericana y venezolana, y no como el producto de la fantasía o la copia de algo que no encaje en nuestro medio sociocultural. En este sentido, la universidad debe convertirse en uno de los factores principales de transformación radical de las antiguas estructuras económicas, políticas y culturales de nuestra América.

Hace pocos días leía en la página de cables de un diario la macabra situación que pasó a describirles: un inglés, por expresa disposición testamentaria, mandó a escribir, y en efecto se escribió, sobre su tumba, la siguiente frase: “les dije que estaba enfermo”. Cuando escribo estos artículos y cuando trabajo, sin infantilismos, en el análisis de los problemas y en el diseño de posibles alternativas para la reforma de la facultad, estoy haciéndolo con la esperanza de que algún día podamos formar ese técnico legal que además de dominar los principios generales de la normatividad positiva del país, esté entrenado para verificar su eficacia, evaluarla críticamente, y, lo que es más importante, que sepa situar la norma en el contexto dinámico de sociedades desiguales y conflictivas... y, además, para evitar que, por su propio mandato, alguien escriba sobre la Facultad de Derecho un epitafio que diga: “les dije que estaba enferma”.