

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

TEMAS DE
PEDAGOGIA UNIVERSITARIA

(SEGUNDA SERIE)

SELECCION, PROLOGO Y NOTAS

POR

DOMINGO BUONOCORE

01

*Temas de pedagogia
universitaria /*
LA548 .B8 1959



C10018040940

SANTA FE
BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD
1959

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

**TEMAS DE
PEDAGOGIA UNIVERSITARIA**

(SEGUNDA SERIE)

SELECCION, PROLOGO Y NOTAS

POR

DOMINGO BUONOCORE

*

SANTA FE
IMPRESA DE LA UNIVERSIDAD
119 5 9

L. N. 277
28
1999

CUSUB: _____

ADQ: 28

PROG: Salud y Seguridad

FECHA: 1959 10 de Mayo

PRENO: XXXXXXXXXX

[Faint handwritten text]

[Faint handwritten text]

HEMEROTECA UNIVERSITARIA
LAZARUS

INDICE

	PÁG.
Prólogo	3

PRIMERA PARTE

Cultura, Pedagogía y Ciencia en la Universidad

Definición de la Universidad Latinoamericana, por Aníbal Ras- cuñán Valdés	13 13
Filosofía y Universidad, por Juan Adolfo Vázquez	23
Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario, por Ricardo Nassif	37 37
Cultura y ciencia en la Universidad, por Honorio Delgado	59

SEGUNDA PARTE

Metodología de la enseñanza del derecho y ciencias sociales y políticas

El papel de la Universidad en el desarrollo de los sistemas jur- dicos y las diferencias de espíritu y método entre el derecho civil y la common law anglo-sajona, por J. Lambert	81 81
La enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en nuestras Facultades de Derecho, por Rodolfo Bledel	129 129
Algunos planteos de F. Kaufmann sobre metodología social y jurídica, por José Juan Bruera	143 143
Los cursos de promoción sin examen en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, por Alberto Antonio Spota	159 159
Métodos de enseñanza de la ciencia política, por William A. Robson	187
Fines y métodos para la enseñanza de Introducción al Derecho. La difusión de los conocimientos jurídicos en la enseñanza media, por Enrique Vescovi	209 209
El método activo en la enseñanza del derecho, por José Sánchez Fontás	235 235
En torno a la enseñanza del derecho, por Domingo López Cuesta ..	263
El ciclo básico en la Facultad de Derecho, por José María López Olaciregui	269 269

TERCERA PARTE

Cuestiones generales sobre enseñanza. Técnica de la información y trabajo intelectual

La enseñanza técnica en la República Argentina, por Alberto G. Davie	279
La historia, la filosofía, las letras en la Sorbona, por Oscar Ernesto Tacca	293 293
La biblioteca como auxiliar de la educación, por Emma Linares ..	301
Contornos y dintoraos de la investigación y de la erudición, por Elias Entralgo	329
Documentología, documentación y documentalistas en lo jurídico, por Federico Castejón	347 347
Funciones del Departamento de Extensión Universitaria, por Marta Samatán	373
Estudiantes de letras, estudiantes de vida, por Raúl H. Castagnino .	377
La situación de la pedagogía musical en Europa, por Hermann Leeb.....	391
El ciclo básico en la enseñanza media, por Rolando Hirschmú.....	409
Qué es una tesis doctoral, por Manuel I. Blustein	447

APENDICE

Carta de las Universidades de América Latina	461
Declaración de principios y recomendaciones aprobadas por la Primera Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho y Ciencias Sociales	465 465
Restablecimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, con sede en la ciudad de Paraná	474 474
Ordenanza que crea el Departamento de Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional del Litoral	501 501
Ordenanza de cursos regulares de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral	503 503
Informe del decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la U. N. del Litoral, doctor Samuel Gorbán, acerca de la Primera reunión de decanos de Facultades de Ciencias Económicas de la República Argentina	508 508
Recomendaciones de la Segunda reunión de decanos de Facultades de Ciencias Económicas de la R. Argentina	512 512
Primera reunión de los institutos de planeamiento de las Facultades, Escuelas y Departamentos de Arquitectura de las Universidades nacionales	516 516
Elenco alfabético de colaboradores	523

PROLOGO

Este segundo volumen continúa, dentro de los lineamientos y estructura del anterior, publicado en 1957, una Serie que recogerá anualmente estudios sobre cuestiones de enseñanza universitaria y aspectos vinculados a la cultura, ciencia y metodología de la investigación y trabajo intelectual.

En los días azarosos y commovidos que vivimos, la educación pública, especialmente en la etapa superior, necesita como nunca el aporte de los técnicos y la sugestión de los grandes maestros capaces de orientar, con espíritu constructivo, las inquietudes y los ensayos pedagógicos de la hora.

Acuciados por ese alto propósito, hemos reunido en las páginas que siguen varios trabajos donde se exponen ideas doctrinarias, experiencias docentes y soluciones concretas a diversos problemas relacionados con la Universidad y sus fines.

De esta manera entendemos que se contribuye positivamente a mantener viva la controversia pública sobre el magno asunto educacional y a intercambiar opiniones y material de información con vistas a una labor orgánica y de conjunto para el futuro.

Todos los artículos, salvo alguna que otra excepción debidamente aclarada en la nota pertinente, han sido especialmente escritos con destino a esta publicación y pertenecen a distinguidos profesores argentinos y extranjeros de reconocida jerarquía y competencia en la materia.

Esa inestimable y generosa colaboración compromete la gratitud de la Facultad y, en mérito de ello y en su nombre, cumplimos con el deber de testimoniar a todos los coparticipantes en este esfuerzo, el más sincero reconocimiento por la tarea cumplida, cuyo significado se enaltece teniendo en cuenta, sobre todo, que ella ha sido absolutamente desinteresada.

La Universidad argentina se halla en una etapa de transición y renovación. Avasallada por la dictadura durante los años 1946-1955, la Revolución Libertadora la restituyó al plano de dignidad científica que había perdido. Los decretos-leyes números 6403 de 1955 y 10.775 de 1956, establecieron las nuevas bases de reorganización de las altas casas de estudios sobre dos principios fundamentales: la libertad de cátedra y la autonomía funcional del gobierno universitario con la participación de los tres estados, esto es, profesores, estudiantes y graduados.

Un decreto-ley posterior que lleva el número 7361 del año 1957, reafirmó y consolidó ese status jurídico, reconociendo a la universidad la denominada autarquía financiera a los fines de la creación

de un patrimonio propio. Se instituye un Consejo Interuniversitario, formado por los rectores, para que anualmente delibere acerca de las necesidades económicas de las respectivas casas y dicte las normas financieras y contables a que deberán ajustar su régimen administrativo.

De acuerdo con los principios básicos contenidos en los tres instrumentos reguladores mencionados, las universidades fueron sancionando, sucesiva y separadamente, durante la segunda mitad del año 1957, la carta orgánica o estatuto propio que habrá de regir la existencia de las mismas.

Con este proceso se satisfizo por primera vez en la historia del país una aspiración largamente soñada, es decir, que el nombramiento de profesores fuese iniciativa exclusiva del claustro, sin ingerencia del poder ejecutivo y que los estatutos tuvieran imperium o vigencia inmediata sin la aprobación previa de la autoridad política, condiciones ambas que definen una real, y saludable emancipación estatal de los institutos de estudios superiores.

Es de estricta justicia histórica señalar a la consideración pública que el hecho trascendente de la autonomía universitaria, en la forma y con los caracteres apuntados, fue la inspiración y el mandato del gobierno militar surgido del movimiento triunfante del 21 de setiembre de 1955. Con ello, como lo afirmó en ocasión memorable el ex presidente del gobierno provisional, general Pedro Eugenio Aramburu, el ejército daba cumplimiento a una vieja deu-

da de honor y gratitudinal que la Nación tenía con la cultura argentina. Desde hoy, esa deuda de honor que es, al propio tiempo prenda de garantía, la contrae solemne y grandemente la Universidad para con el país.

Esa autonomía sería una expresión vana y ficticia si careciera de los recursos materiales indispensables para que la Universidad pueda asegurar su subsistencia y realizar sus fines específicos. En este orden de consideraciones, es igualmente justo reconocer que el actual gobierno —abstracción hecha de los errores que pudo haber cometido en otros aspectos de la materia— ha dado un alto ejemplo de comprensión y estímulo al liberar a las universidades nacionales de las disposiciones del plan de economías y racionalización. El decreto del 3 de junio de 1959, que consagra esta garantía, está precedido de honrosos considerandos para recalcar la urgente necesidad que tiene el país de fomentar la investigación científica y de formar los técnicos y profesionales que hoy no abundan.

Por otra parte, es innegable que el poder ejecutivo, no obstante la difícil situación financiera, ha dotado a las universidades con los recursos máximos que permiten las actuales circunstancias para que puedan cumplir con eficacia y decoro sus funciones esenciales.

Puntualizamos estos hechos con el solo propósito de subrayar, una vez más, la excepcional responsabilidad y el grave compromiso que han contraído las universidades con el pueblo, a cuyo ser-

vicio deben consagrar sus afanes, interpretando fielmente las auténticas necesidades de cultura profesional, científica y tecnológica en armonía con el progreso de la Nación.

No hacerlo así importaría traicionar moralmente a los ideales que justifican su propia existencia y defraudar la legítima esperanza de quienes entendieron siempre que la Universidad debía ser artífice libre de su propio destino.

El país aguarda con celosa expectativa la futura actuación de las altas casas de enseñanza y espera una rectificación profunda de ciertas corruptelas y anomalías que otrora empañaron la seriedad y el prestigio de los estudios superiores.

Deseamos y esperamos que este ensayo feliz y promisorio del gobierno propio de la institución por los elementos que componen sus tres estados, no sirva de motivos para lamentar nunca esta preciosa conquista de la autonomía, pues un fracaso sería una confesión tácita de incapacidad y el argumento más convincente para negarla como fórmula ideal de administración.

Frente a hechos recientes no podemos ocultar algunas dudas y cierto escepticismo con relación, por ejemplo, a la eficacia y oportunidad de la representación de los graduados y de los estudiantes en la medida o latitud con que ha sido reconocida en los estatutos. Estos dos estados se equivalen, en un pie de igualdad numérica, con el estado docente y, virtualmente, desplazan la gravitación del gobierno de

su centro efectivo y normal. Evidentemente esto no puede ni debe ser admisible, en buenos principios, y no tenemos conocimiento, por otra parte, que universidad alguna en el mundo aplique esa fórmula y la recomiende en ese grado de extensión. Sabemos, igualmente, que esta opinión es compartida por muchos colegas pero, pocos —muy pocos— tienen la entereza de expresarla clara y valientemente.

Una cosa es la ingerencia razonable de los alumnos y egresados en la gestión universitaria, con un alto fin de contralor y de crítica, —forma de colaboración que siempre hemos juzgado útil y fecunda— y otra, muy distinta, es la subrogación de hecho, por renunciamiento o por debilidad, de los titulares legítimos de la función pública por otros ~~órganos~~ adventicios o paralelos que usufructúan y detentan el poder. Si bien es cierto que esto no se ha dado, no es menos verdad que podría darse alguna vez.

Y, colocados en la tarea de un balance retrospectivo, debemos reconocer que si la Universidad de la dictadura fue vituperable por su esterilidad científica y por sus excesos, la anterior no estuvo exenta, igualmente, de errores e incurrió, a su turno, en algunos pecados capitales.

Un escrupuloso examen de conciencia nos obliga a decirlo sin que esto importe, desde luego, un reproche o un cargo para nadie, —¿quién, acaso, puede arrojar la primera piedra?— y menos para los estudiantes, que, como destinatarios de la enseñanza han sido, a la postre, los más perjudicados.

El temor de pasar por reaccionarios o de perder el favor estudiantil —connivencia ésta que algunas veces explica pero no justifica ciertas aberraciones en la cátedra o en cargos directivos— han sido en épocas pasadas, los factores determinantes de algunas actitudes impropias, de muchos desaciertos y de no pocas inconsecuencias, deslealtades y concesiones reñidas con los principios de autoridad y dignidad.

Por lo demás, resulta paradójico comprobar cómo algunos de los que blasonaron hasta la víspera más arduosamente de reformismo y fueron o creyeron ser algo así como los hierofantes del movimiento, reivindicando para su programa de vanguardia las máximas conquistas —gobierno tripartito igualitario, espíritu laico de la enseñanza, democracia de obreros y estudiantes y otras golosinas para la propaganda— cuando tuvieron que definirse con motivo de la reciente ley de universidades privadas, renegaron vergonzantemente de los ideales del pasado para quedarse, por vanidad, interés o cobardía, —efímero y estéril sacrificio— con las camonjías y honores oficiales del presente.

Pero el virus de su prédica disolvente y el daño moral que hicieron a la juventud es inmenso e irreparable. Ahí, tal vez, hay que buscar la clave explicativa de ciertos extravíos y decepciones.

No menos censurables fueron la improvisación, la ligereza y el oportunismo que algunas veces, infortunadamente, se han advertido en dirigentes de espíritu fáccioso y demagógico, muy sensibles a ciertos requerimientos para atender supuestos fines de obra

social, becas justicialistas, viajes de estudios, fomento de clubes y favores encubiertos con designaciones de dudosa necesidad.

Con ese mismo designio de politiquería y discrecionalismo en el manejo de los dineros públicos, se crearon a la diablo cátedras, institutos, escuelas y facultades, dejando de lado o postergando servicios esenciales y urgentes.

El despilfarro y la burocracia docente —la más repudiable de las formas de empleomanía— son factores de desorden e indisciplina que socavan los cimientos de la institución y quebrantan definitivamente su crédito moral e intelectual.

Deseamos que la universidad argentina, puesta en la marcha de una nueva etapa auspiciosa y esperanzada, no reincida en alguno de estos males que tanto daño le causaron en el pasado y se haga acreedora, por su obra docente y cultural, al respeto y consideración del pueblo y del gobierno.

En la del Litoral —nos es grato señalarlo— se opera en estos momentos un renacimiento espiritual digno de su honrosa tradición de enseñanza y de civismo.

DOMINGO BUONOCORE.

Santa Fe, 1.º de julio de 1959.

PRIMERA PARTE
CULTURA, PEDAGOGIA Y CIENCIA
EN LA UNIVERSIDAD

DEFINICION DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

SUMARIO: 1. Problemática del ser y del deber ser. — 2. Para una definición clásica o tradicional. — 3. Para una definición genética o histórica. — 4. Para una definición teleológica. — 5. Para una definición dialéctica. — 6. La Universidad Latinoamericana, objeto y sujeto de definición.

1. ¿“Hasta qué punto existe la Universidad en América Latina”? es la interrogante que se plantea a sí mismo Luis Alberto Sánchez (1). Su respuesta negativa resulta paradójica ante el propio título de la obra en que promueve la cuestión: “La Universidad Latinoamericana”.

En concepto del ex rector de San Marcos, “...hubo una Universidad Colonial, independiente del número de sus Facultades o Escuelas, sujeta a la orientación fundamental de de la institución per se”. “El siglo XIX desorganizó aquella unidad, desarticuló el proceso... Por eso, una de las mayores responsabilidades del siglo XIX entre nosotros, es la de haber destrozado a la Universidad; y constituye culpa inexcusable de los maestros universitarios, el fomentar un separatismo suicida, contrario a la cultura en sí y a los más auténticos fines de la Universidad de todos los tiempos.” Concluye, pues, negando la existencia actual de la *Universidad* en América Latina.

A su vez, Rudolph Atcon, técnico de la U.N.E.S.C.O., destacado en Chile a petición de una universidad particular, culmina su informe con el planteamiento no del problema del

(1) Título del Cap. III de “La Universidad Latinoamericana” (Guatemala, 1949).

ser, sino del deber ser de la Universidad: “No existe —expresa (2)—, naturalmente, una definición fácil y simple de lo que una universidad debería ser”. Y después de exponer sumariamente las diversas opiniones —que, a su juicio, se emiten hoy (la mayoría —dice— considera la universidad la depositaria de la erudición y como un medio de capacitación profesional, algunos que debe participar activamente en la creación científica sin dejar de lado los objetivos originales, otros que la quieren ver como un agente social activo, y pocos, hasta ahora, la han concebido como modeladora del futuro de la sociedad), propone, a su vez, el concepto de la Universidad “como un todo integrado”, concepto que se propone “usar como hipótesis de trabajo en Chile”.

La pregunta del ensayista peruano debe ser contestada con el título de su propio libro: “la Universidad Latinoamericana”. Vano empeño es comprobar —como él lo intenta— si el (?) esquema ideal de “la Universidad” articula o no la realidad cultural de la América Latina; lo que interesa es observar, para la demostración, si tal realidad ha llegado a configurar o no una institución común, con meras modalidades regionales o nacionales, en los Estados Unidos de habla luso-hispana.

Al programa del Sr. Atcon, vale decir a su planteo de la Universidad Integrada como mera hipótesis de trabajo, oponemos la certidumbre de que tal concepción es ya predominante, si no única en la América Latina, y que su concreción plena —a la cual tienden sin excepción todos los planteles universitarios— no ha sido impedida, como él pretende, por “condiciones sociales, antiguas tradiciones o leyes existentes”, sino por dos flagelos que nuestra América ha de-

(3) “Informe preliminar sobre la Misión CHILED-3 de la UNESCO ante la Universidad de Concepción” (Julio 21 - Agosto 26, 1957 - Estudio preliminar de un proyecto de reorganización en la enseñanza e investigación de las ciencias básicas en la Univ. de Concepción) (Univ. de Concep., Boletín Informativo; Año I, Chile, Noviembre 19 de 1957 - Nº 3).

bido soportar: las dictaduras, cíclicas o crónicas, y la precariedad de su autarquía financiera.

En suma, la tesis que ambiciono se resuelve en: a) la afirmación de la existencia histórica y actual de “*la Universidad Latinoamericana*”, a cuyo respecto los establecimientos de estudios superiores de cada uno de los países integrantes de nuestra comunidad cultural, podrán presentar modalidades o acentos en función de características telúricas o socio-económicas singulares, pero no diferencias esenciales; y b) la evidencia lógica de que la Universidad Latinoamericana es susceptible de definición, esto es, de explicitación de sus notas esenciales, desde varios ángulos de conceptualización, todos ellos convergentes.

Intentaré, pues, las siguientes categorías de definiciones: la clásica o tradicional, la genética o histórica, la teleológica y la dialéctica o de coordinación, en sucesivas y someras fundamentaciones.

2. Llámase también a la definición tradicional o clásica, definición por el género próximo y la diferencia específica.

La Universidad es genéricamente una institución; pero, me atrevería a decir, es dos veces “institución” o, mejor expresado, es “institución” desde dos diversos y a la vez lícitos puntos de vista: el jurídico-formal y el histórico-cultural.

Sobre estos dos puntos de vista hemos tratado, en otra oportunidad (8), con suficiente extensión como para no reproducir desarrollos analíticos, sino, limitarnos a una síntesis.

Jurídica, legalmente, la expresión “institución universitaria” singulariza un complejo de relaciones pedagógicas y, para su satisfacción, de relaciones patrimoniales, que tienen por sujeto de atributos y obligaciones una persona jurídica de

(8) Nuestra obra “Pedagogía Jurídica” (Editorial Jurídica, Stgo. Chile, 1958) y nuestro curso sobre “La Universidad Latinoamericana” (Montevideo, 1958, en prensa).

Derecho Público estructurada como un servicio del Estado o cooperador de éste.

En su acepción o sentido histórico-cultural, la Universidad es la institucionalización de la Voluntad de Saber y de socializar este Saber, como el Estado es la institucionalización de la voluntad de Poder, la Iglesia, de la necesidad de una Federación espontánea y natural de maestros, estudiantes y graduados para realizar la empresa de Saber y de aplicar y propalar este Saber, libre e indiscriminadamente, y para participar rectoralmente en la Cultura Nacional, articulada en la Cultura Universal.

Cual servicio público del Estado o con el Estado, para la Comunidad, tiene por función satisfacer de modo regular, continuo y general, mediante la relación enseñanza-aprendizaje, la necesidad social de disponer del número adecuado de profesionales idóneos para la función pública —sea que sirvan por intermedio del Estado o directamente a la colectividad—, a cuyo efecto la Libertad de Enseñanza se concilia con el Contralor de Profesiones por el Poder Público para bien de la Comunidad que éste representa y protege.

Como corporación de Saber y de Cultura, la Universidad se identifica con la Democracia y sólo puede nacer y existir libre y para la libertad, sin más límites que los que derivan de la libertad de los demás y del superior imperativo del orden en la justicia y del bien y la seguridad en la igualdad.

En suma: la Universidad es una institución espiritual o moral y, por ende, libre y soberana para el acopio, incremento, enseñanza, aplicación y difusión del Saber Científico, y para la objetivación y expansión de la Cultura en todas sus manifestaciones; y, a la vez, una institución jurídica autónoma para el desempeño del servicio público de la enseñanza y titulación de profesionales intelectuales y técnicos, bajo el contralor del Estado.

La Universidad Latinoamericana, en las elaboraciones de sus teóricos, en las declaraciones de sus Estatutos y en su política de realizaciones, salvo las limitaciones materiales ya alu-

das, se encuentra integralmente comprendida en esta concepción de “la Universidad”.

3. No obstante la consustancialización de la Universidad Latinoamericana en el concepto clásico de Universidad, es un imperativo lógico captar sus notas diferenciales en el proceso histórico o genético que atraviesa hasta llegar a ser la realidad vigente, grávida del futuro.

Para una definición constructiva, el proceso en referencia arroja ante la investigación la existencia de cuatro períodos en la vida de la Universidad Latinoamericana, el primero de los cuales se extingue sobre sí mismo, sin continuación, en tanto que los tres restantes se suceden e implican dialécticamente.

Dichos períodos son: Iº el Indoamericano (prehispánico, precolombino, aborígen o amerindio o como se le desee llamar); IIº el Indiano (erróneamente calificado de “colonial”); IIIº el Emancipatorio (o decimonónico o “afrancesado”); y IVº el Reformista o de la Universidad Nueva.

La Universidad Indoamericana, nacida por el Gobierno y para el Gobierno, a modo del “mandarínato” chino, se extingue conjuntamente con la organización político-social que le dio su existencia, bajo la Dominación Española.

La Universidad Indiana, trasplante a América de la correspondiente institución hispánica de la Baja Edad Media, expresada en la universidad salmantina, surge como una comunidad autónoma de maestros, estudiantes y graduados, con la experiencia de su ancestro peninsular y ajustada a la definición de Las Partidas: “ayuntamiento de maestros y de alumnos que es hecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprender los saberes”. He aquí la tesis en el juego dialéctico.

La Universidad Emancipatoria, al igual y por los mismos estímulos socio-políticos que la universidad napoleónica, asume la dirección total de la enseñanza pública y, directamente, la enseñanza profesional, a modo de servicio del Estado, inte-

grado por profesores-empleados públicos y destinado a dotar a las nuevas naciones de profesionales idóneos con ideología republicana y liberal. He aquí la antítesis.

La Universidad Nueva se incuba a través de un extenso Movimiento Reformista, que tiene entre 1870 y 1918 una etapa de luchas académicas y parlamentarias, y que a contar de esta última fecha se lanza a las calles y a la conquista de las estructuras universitarias de tipo decimonónico. Es la implantación gradual, que hoy cumple aquí y allá sus etapas de culminación, de la Universidad Integral e Integrada. Es la síntesis dialéctica.

En conclusión: la Universidad Latinoamericana de hoy comprende y supera las dos etapas que sucesivamente le precedieron (la indiana y la decimonónica), a modo de una síntesis. Y tan vivo y real es el sentido unitario en el desarrollo de las universidades de nuestra América, que aun aquellos planteles establecidos a mediados del siglo XIX o en los primeros decenios del actual, llevan en sí la experiencia de sus hermanas más antiguas.

4. Si intentamos, ahora, una definición teleológica o por los fines de la Universidad Latinoamericana, veremos que el proceso histórico-dialéctico preresinado es fundamental.

La Universidad Indiana —contrariamente a lo que se afirma a base de generalizaciones incomprobadas y de prejuicios ideológicos— no es predominantemente teológica, ni ambiciona únicamente la salvación ultraterrena de sus miembros. No hay en ellas predominio de los estudios teológicos sobre los jurídicos, ni tan siquiera en aquellas universidades que nacen sobre escuelas superiores de congregaciones u órdenes religiosas; su pretensión es el conocimiento por cada cual de las letras divinas y las humanas, la “conciliación de los dos cuchillos” que decía el lenguaje simbólico de la época.

A la Universidad Decimonónica estaba reservada la pre-ocupación profesionalista, predominante o exclusiva. La Emancipación Militar y Política reclamaba una emancipación ideo-

lógica, social y económica para las nacientes repúblicas. Sólo juristas, teólogos, médicos y, en ocasiones, agrimensores había producido la universidad indiana. Era menester perfeccionar sus cuadros y complementarlos con nuevas promociones reclamadas por la Administración Pública y por el progreso económico y social. La Universidad de la Emancipación cifra en esta tarea su cometido, y al hacerlo cumple la misión que la época le encomienda y no se hace por ello acreedora a la crítica y menosprecio que con tanta ligereza se le brindan.

Por último, la Universidad Nueva, la Universidad Latinoamericana 1918-1950, no sólo supo anticiparse, en su gestación, al enunciado del triple fin (Cultural-Científico-Profesional) que marcó el Congreso de Enseñanza Superior de París, en 1909, sino que ha concebido y realizado, con renovados bríos, los siguientes fines: la Extensión Universitaria, la Misión Social de la Universidad y las Relaciones Internacionales y Supranacionales, aparte de otros fines menores o complementarios. Sin necesidad, por lo tanto, de foráneas asesorías estamos en presencia de la Universidad Integral en sus fines.

Teleológicamente, la Universidad Latinoamericana posee los mismos fines que la Cultura Mundial atribuye a todas las Universidades, pero como universidad representativa y rectora de un sector cultural específico, ha puesto su acento y su especial preocupación en los problemas fundamentales de un mundo que no es... ni debe ser ni Oriente, ni Occidente.

5. Si pretendemos una definición de la Universidad Latinoamericana por los elementos o presupuestos que ella coordina o implica, deberíamos repetir cuanto expresamos en otras ocasiones (4) sobre: Universidad-Democracia, Universidad y Libertad, Universidad y Estado, Universidad y Sociedad (National, Internacional y Supranacional).

La Universidad Latinoamericana se identifica —hemos dicho— con la Democracia. Como corporación democrática y

(4) Ob. cit.

espiritual que es, sólo la libertad y la Tolerancia son concebibles para su vida y para sus aulas. Autónoma es —y plenamente debe ser— en cuanto Servicio Público en sus relaciones con el Estado. Reflejo y guía debe constituir para la Sociedad que la sustenta, y en su superior y desinteresada gestión se mancomunan los pueblos y se forja la Comunidad Internacional del mañana. Con clara conciencia y responsabilidad de lo latinoamericano, no por ello deja de luchar por su cada vez más perfecta articulación en lo universal, en el entendido del respeto de sus propios valores.

6. Creemos, hasta aquí, haber demostrado la factibilidad lógica de definiciones polifásicas de la Universidad Latinoamericana; pero, a no dudarlo, tal tarea importa laborar sobre ella como objeto de la operación conceptualizadora que es “definir”.

Pero, “definir” posee además y no como secundaria la acepción, en el léxico, de “determinar”, de “resolver una cosa ó situación dudosa”.

Y la Universidad Latinoamericana, en su unidad y también en sus establecimientos nacionales y regionales, desde dilatado tiempo a esta parte y nunca desmentida en su acción, constituye un auténtico sujeto de definición.

Se ha definido por la Libertad contra toda forma de Opresión; por la Tolerancia contra todo Proselitismo; por la Igualdad contra toda clase de Discriminación; por la Democracia contra cualquier Totalitarismo; por la Ciencia para la Vida y no... por la Vida para la Ciencia.

De aquí que la Universidad Latinoamericana, como objeto y como sujeto de definición, sea en cuanto a todo y en sus partes, infungible y no susceptible de racionalización deshumanizada.

La Universidad Latinoamericana conoce muy bien su historia y su destino; no ha menester de mentores foráneos.

Siempre dispuesta a colaborar con todas las universidades del resto del mundo que, como ella, sean públicas, demo-

cráticas y libres, no se niega a recibir su ayuda o la que organismos internacionales de cooperación cultural puedan o deban prestarle, a menos que tales aportes constituyan, expresa o implícitamente, un desconocimiento de su límpida trayectoria y de su responsable dignidad.

La América Latina se refleja en su Universidad de Universidades, y ésta, la Universidad Latinoamericana, es definida y defínese por su acción rectora de los pueblos que sitos entre el Atlántico y el Pacífico, tienen por suya la lengua de Cervantes y la de Camoens para que hablen un Sarmiento, un Rodó, un Martí, un Letelier, un Vasconcelos... y canten un Darío, un Neruo, un Neruda, una Mistral, una Storni, una Ibarbouron...

Anibal Bascuñán Valdés

Miraflores 495. Santiago. Chile

FILOSOFIA Y UNIVERSIDAD

¿Qué relación existe entre la Filosofía y la Universidad? Quien está acostumbrado a manejar catálogos de organización universitaria y juzgue desde fuera podría creer que, puesto que suele mencionarse una Facultad de Filosofía al lado de las de Medicina, Derecho, Ingeniería y otras, la Filosofía es, sin más, una parte de la Universidad. La Universidad, como su nombre parece significar, abarcaría la totalidad de las ciencias, y la Filosofía sería una facultad, un sector del círculo universal del saber.

Concepción tan simplista queda rechazada tan pronto como se recuerda que la Filosofía existe desde mucho antes de que hubiera facultades donde enseñarla y universidades que la acogieran en sus planes de estudio. En realidad, las primeras universidades europeas no son anteriores al siglo XII, y la Filosofía existe en el mundo occidental desde el siglo VI a. de C. Hubo en Europa Filosofía durante dos mil años sin que hubiera universidades. Y si puede llamarse "Filosofía" a las diferentes escuelas de sabiduría oriental, (x) la Filosofía es

(x) Heinrich Zimmer sostiene que los pensadores del siglo XIX, por su incondicional fidelidad a la línea filosófica griega y europea desarrollada en contacto con las ciencias matemáticas y naturales, negaron el nombre de "Filosofía" a las especulaciones del pensamiento hindú, éñ el que no ha habido contactos apreciables con las ciencias y sí, en cambio, gran interacción con la vida religiosa. Pero, añade, "ha existido en la India algo que realmente es Filosofía: una aventura tan osada y asombrosa como la más arriesgada que haya emprendido el mundo occidental. Sólo que surge de una situación y una cultura orientales, apunta a fines relativamente extraños al espíritu de las universidades modernas y se sirve de otros métodos: los fines o metas que

multimilenaria y sólo toma relación con la institución de la Universidad en fecha relativamente tardía.

Quizá se piense que si bien así ocurrieron las cosas hasta la Baja edad media, desde entonces las nupcias de la Filosofía con la Universidad han quedado selladas en indisoluble matrimonio. O, dicho con otra imagen, podría concebirse una prehistoria de la Filosofía, en la que debiéramos imaginárnosla vagando sin domicilio propio, y una prehistoria de la Universidad, como una serie de ensayos de organización del saber y la enseñanza superiores, que sólo cristalizó perdurablemente cuando las diversas ciencias se ordenaron bajo la tutela maternal de la Filosofía. Habría así una especie de armonía preestablecida entre la Filosofía y la Universidad, como si ambas en su esencia embrionaria se hubieran buscado recíprocamente a fin de realizarse en la evolución temporal.

Pero estas imágenes son engañosas. Los hechos muestran que aún después de la Edad media, en los siglos XVII y XVIII, la filosofía más original provenía de hombres que meditaban al margen de la Universidad. En Inglaterra —país que ha contribuido al desarrollo filosófico moderno más de lo que suele pensarse— no hay filósofos universitarios importantes entre Bacon y los Mill, salvo los platónicos de Cambridge. En Francia no fueron filósofos de cátedra ni Descartes, ni Malebranche, ni Voltaire, ni los enciclopedistas. En Holanda Spinoza, en Alemania Leibniz, son cumbres del pensamiento moderno y ninguno de ellos profesó en universidades. Es verdad que casi todos tenían formación universitaria y que algunos habrían ocupado cargos académicos si los hubieran dejado; pero la marcha de las ideas que, en general, los grandes filósofos modernos representaban, se oponía al espíritu conservador de las instituciones universitarias de la época.

Por otra parte, tampoco es exacto que las universidades

inspiraron a Plotino, Escoto Eriúgena y Meister Eckart, así como las especulaciones de alto vuelo de presocráticos como Pamménides, Empédocles, Pitágoras y Heráclito". Cf. H. ZIMMER: *Philosophies of India*, edited by Joseph Campbell. Pantheon Books, New York, 1951. (Cito por la edición de Meridian Books, New York, 1957, pág. 34).

hayan estado impregnadas de espíritu filosófico desde su creación. La Historia de las universidades constituye uno de los capítulos más apasionantes de la evolución de la cultura occidental. Es una pena que no se lo estudie con mayor asiduidad y hondura. En grandes líneas, hay dos categorías de universidades: las más antiguas, nacidas en la Edad media, con otras que se añadieron durante los siglos del Renacimiento o de la Edad moderna siguiendo los modelos tradicionales, y las modernas, fundadas en su mayor parte en el siglo XIX, ó totalmente renovadas en esa fecha (2). Las de corte antiguo siguen las líneas medievales, con la Facultad de Artes como escuela común de todos los candidatos a los estudios superiores, que se realizan en las facultades de Teología, Derecho y Medicina. Las de tipo moderno, en cambio, agrupan facultades a departamentos, escuelas e institutos orientados hacia la investigación científica y sobre todo hacia las ciencias físico-matemáticas y naturales que sirven de fundamento a las técnicas industriales. Las grandes universidades antiguas que aún hoy abren camino en la investigación son aquéllas que han añadido al núcleo tradicional un cuerpo de laboratorios y centros de investigación moderna, permitiendo así la rara convivencia de lo viejo y lo nuevo.

Sería sumamente interesante recorrer algunos ejemplos de universidades antiguas y modernas, pero tal empresa nos llevaría demasiado lejos: por lo menos excedería los límites del presente ensayo. Podemos adelantar, sin embargo que no es fácil encontrar un denominador común correspondiente a la organización típica de las universidades. Esta afirmación na sólo se aplica al conjunto de las universidades: las medievales que se han quedado en su viejo estilo, las recientes que dan preferencias a la ciencia y a las tecnologías, y las mul-

(2) Para una orientación general sobre el tema véase STEPHEN D'INSAY: *Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours*. Editions Auguste Picard, Paris, 1933; 2 tomos. El mejor libro sobre las universidades medievales sigue siendo el de HASTINGS RASHDALL: *The Universities of Europe in the Middle Ages*, nueva edición a cuidado de M. Powicke y A. B. Emden, Clarendon Press, Oxford, 1936; 3 tomos. La edición original es de 1895.

tiseculares que han agregado cátedras o departamentos similares a las más modernas. Aun si consideramos sólo las universidades del Medioevo encontraremos tal diversidad que nos resultará difícil proponer un esquema básico común de validez general. El tipo de organización que suele tomarse como paradigmático es el de la Universidad de París, con las cuatro facultades que hemos mencionado. Pero esa organización en sus orígenes no coincide, por ejemplo —y es un ejemplo entre muchos— con la organización de la Universidad de Montpellier, que tiene una antigüedad semejante a la de París y que, por razones de relativa vecindad territorial, podría parecersele.

Una somera ojeada a la formación de la Universidad de Montpellier permitirá comprobar lo que acabamos de decir y nos confirmará acerca del papel insignificante que tuvo la Filosofía en la evolución de algunas de las universidades más antiguas. En el siglo XII hay en Montpellier una célebre escuela de Medicina —cuya verdadera antigüedad no podemos establecer— en la que desde 1181 podían enseñar profesores de reconocida competencia sin distinción de nacionalidad. Antes de concluir el siglo comenzó a funcionar una Facultad de Derecho, que luego alcanzó justa fama; pero ambas instituciones eran totalmente distintas y separadas, con estatutos propios. En rigor podría decirse que había en Montpellier dos universidades: una dedicada a las ciencias médicas, la otra á la jurisprudencia. Un siglo después, el papa Nicolás IV le dio categoría de *studium generale*. (Esta designación, que al principio sólo significaba que la universidad recibía alumnos de todas partes, ahora quería decir que los graduados de esa casa estaban autorizados a enseñar en cualquier otra sin tener que someterse a exámenes previos). La Facultad de Artes data también del siglo XIII, y un siglo más tarde se establece la de Teología, cuya organización sólo fue reconocida por el papa en 1421 (3).

(3) Cf. el artículo "Universities" de J. B. Mullinger, en la undécima edición de la *Encyclopaedia Britannica*. Cambridge: University Press, 1911; tomo XXVII, pág. 756, col. 1.

Esta breve reseña histórica nos muestra también un hecho frecuente en las universidades más antiguas, pero curioso para quien ve las cosas desde la Argentina. Estamos acostumbrados a ver nacer las universidades, creadas por decreto o ley nacional: una organización administrativa, frecuentemente burocrática, y un apresurado reclutamiento de profesores, preceden a la existencia de maestros y alumnos, edificios adecuados, bibliotecas y laboratorios. En las universidades más antiguas, por el contrario, las pequeñas instituciones del saber estaban allí, existiendo por iniciativa de algunos grupos sociales, hasta que su fama les permitía ser reconocidas por la máxima autoridad: primero la Iglesia, luego el Estado o ambos.

Suele decirse que así como la Universidad de Montpellier se caracterizó por la celebridad de su antiquísima escuela de Medicina, la de Bolonia era famosa por su Facultad de Derecho y la de París fue notable por su Facultad de Teología. Si se recuerda que en el siglo XIII Tomás de Aquino enseñó en París, con otros maestros que aún hoy se estudian, se pensará que, por lo menos en aquella célebre Universidad, los estudios filosóficos estaban compenetrados con los de Teología y probablemente con la totalidad del espíritu universitario. Pero si se examinan las cosas desde cerca se verá que no ha sido así.

Como sabemos, la Facultad de Artes correspondía a un ciclo básico de estudios preuniversitarios, puerta de entrada común a todas las demás carreras universitarias. Entre las siete artes liberales las tres primeras correspondían al *trivium*, formado por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica. La Dialéctica era entonces prácticamente todo lo que podía estudiarse como Filosofía, y se fundaba casi exclusivamente en los libros lógicos de Aristóteles. Por encima de estos estudios, la Facultad de Teología ejercía un papel intelectual y moralmente dominante, centrada en la Biblia, y apoyada por los Padres y Doctores de la Iglesia. En París y en otras universidades medievales la Filosofía comienza a ponerse interesante

cuando a los libros lógicos se añade el estudio de las obras físicas y metafísicas del Estagirita, que llegaban á manos de los profesores gracias a la vasta labor de traducciones realizada en Toledo, Nápoles y otros lugares de la Cristiandad en el siglo XII (4). Pero justamente en este momento las enseñanzas lógico-metafísicas comienzan a parecer peligrosas frente a las doctrinas enseñadas en la Facultad de Teología, cuya autoridad consigue prohibir que se enseñe en París los libros aristotélicos recientemente traducidos. No olvidemos que Aristóteles servía de base a los averroístas que sostenían la inmortalidad del espíritu universal único, pero que negaban la inmortalidad de las almas individuales. Y aunque Tomás de Aquino los combatió en un opúsculo célebre, y toda su obra es, entre otras cosas, una cristianización de Aristóteles, sus esfuerzos no tuvieron éxito inmediato: poco después de morir Tomás, el obispo de París condenó la doctrina tomista sobre el principio de individuación, y otras condenaciones y polémicas siguieron durante el resto del siglo y principios del siguiente (5). Como dice la autorizada opinión de Martin Grabmann: “La doctrina tomista tuvo que vencer no pequeñas dificultades para alcanzar una posición preponderante en su propia orden religiosa y mucho más aun en los círculos científicos fuera de la Orden de los Predicadores” (6).

Generalizando lo que enseña la Historia de las universidades podríamos establecer que la Filosofía universitaria ha sido sucesivamente sierva de la Teología, sierva de las ciencias físicas y, últimamente, sierva de la Tecnología. La Filosofía

(4) Sobre los orígenes de la aristoteliología en Occidente véase el libro de E. F. VAN STEENBERGHEM: *Aristotele in Occident* (E. Neuwelaerts, Louvain, 1946) o la versión inglesa, ampliada: *Aristotle in the West*, publicada por el mismo editor en 1955.

(5) Sobre las condenaciones de Aristóteles en la Universidad de París en el siglo XIII, además del libro de Van Steenberghe puede consultarse la compilación de fuentes traducidas y publicadas por Lynn Thorndike con el título de *University Records and Life in the Middle Ages* (Columbia University Press, New York, 1944).

(6) M. GRABMANN *Saint Thomas de Aquino*. Traducción española de S. Mingujión Adrián. Editorial Labor, Barcelona, 1930; pág. 52.

como actividad de gran importancia universitaria se debe solamente a la tradición que tiene su origen en la época clásica de la cultura alemana, de Kant a Hegel, (7) y que se prolonga a través de algunas cabezas importantes hasta nuestros días. Enraizando en esta tradición, Karl Jaspers ha podido escribir: “para que quede perceptible algo de la posibilidad del filosofar es imprescindible una institución. En Occidente es la Universidad la que mantiene la posibilidad del regreso y de la eficacia de la razón... La lucha espiritual por la razón buscará la Universidad, que es el legítimo reino de la razón pura” (8). Esto puede basarse en una parte de la experiencia histórica y erigirse en ideal para el futuro; pero conviene también prever algunas dificultades.

Según Jaspers, las cosas se han puesto tan oscuras en el mundo actual que la razón tiene que luchar contra diversos usurpadores que detentan su prestigio y su poder. Y sólo será posible seguir filosofando si se cuenta con el amparo de la institución universitaria. Pero ¿cómo no ver que precisamente los enemigos de la razón que Jaspers señala —el psicoanálisis y el marxismo— se han adueñado en parte de las universidades? ¿Será que esto ocurre porque tales instituciones han dejado de ser verdaderas universidades, traicionando su esencia y su misión? Habría que volver sobre este interrogante. Si hasta ahora habíamos tratado de comprobar qué relación existe entre la Filosofía y la Universidad en base a ejemplos históricos, esta línea de investigación no nos muestra que en el pasado la conexión entre ambas instancias haya sido con frecuencia eficaz y provechosa. Ensayemos compararlas idealmente.

Ante todo hay que observar que la Filosofía y la Universidad no son entidades que puedan colocarse en el mismo pla-

(7) Véase el artículo de WERNER GOLDSCHMIDT: “La Filosofía y la Universidad en el pensamiento clásico alemán”, en *Notas y Estudios de Filosofía*, IV, 15 sqq. (núm. 13, enero-marzo de 1953).

(8) K. JASPERS: *La razón y sus enemigos en nuestro tiempo*, trad. esp. de Lucía Piossek Prebisch. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1953; pág. 97.

no, salvo que se las tome como dos simples términos abstractos. La realidad esencial de la Universidad es ser una institución de saber, consagrada a la investigación y a la enseñanza superiores. La Filosofía, en cambio, no es una institución sino el ejercicio del pensamiento humano en función de una realidad absoluta. Esta diferencia tiene grandes proyecciones. De ella resulta que la Universidad, por ser una institución, se define con referencia a ciertas actividades que pueden ser reglamentadas. Los hombres recibirán el nombre de universitarios según cumplan o no con las exigencias de la Universidad. En cambio es imposible reglamentar el ejercicio de la Filosofía como tal: la primera y última instancia decisiva es aquí la persona misma del filósofo. Sólo desde ella tiene sentido hablar de Filosofía (9). La Filosofía es, en verdad, inseparable del acto creador del filosofar, y sólo por él cobra autenticidad. De otro modo esa tensa actividad del espíritu se convierte en mero producto elaborado, letra muerta, fórmula dogmática enemiga de la verdadera Filosofía.

Este carácter personal, individual, de la Filosofía, le crea fácilmente dificultades. Su esencia no puede realizarse en un plano puramente ideal: sólo se cumple a través de la obra de pensamiento y vida de los filósofos. No ocurre lo mismo con la Universidad. En días feriados, en vacaciones, una Universidad sigue existiendo en principio, desde la materialidad de sus edificios, libros e instrumentos, hasta la vigencia jurídica de sus estatutos, pasando por la existencia de los funcionarios de turno. En cambio la Filosofía que no existe "en acto" no es nada. Pero la actualización de la Filosofía sólo es posible en el pensamiento y en la vida de los filósofos. La relación real de la Universidad con la Filosofía no puede ser, pues, una relación entre dos instituciones, ni entre dos personas, sino entre una institución y algunas personas o, en el caso

(9) Así lo entiende también MAX SCHERER en su trabajo "La esencia de la Filosofía y la condición moral del conocer filosófico" incluida en el volumen *La esencia de la Filosofía*, trad. esp. de Elsa Tabernig, Editorial Nova, Buenos Aires, 1958.

límite, entre una determinada institución universitaria y un determinado filósofo.

El punto decisivo de la cuestión que deseamos aclarar parece ser el siguiente. La Universidad, por ser una institución, es una realidad social. Ahora bien, la marcha histórica de la sociedad es un complejo de tradición y progreso, pero las tendencias naturales de la sociedad, tal como la expresan sus instituciones, son esencialmente conservadoras, tradicionalistas. La Filosofía, según hemos establecido, no es tanto una empresa colectiva cuanto una labor individual, personal, muy diferente del trabajo altamente especializado que efectúa un técnico científico. La rareza del trabajo que realiza un metafísico no tiene nada que ver con la rareza del trabajo ejecutado por un físico atómico, por ejemplo, y por razones complementarias. Ante todo, porque el físico acepta una división del trabajo impuesta por el desarrollo de la ciencia y por las necesidades sociales. El metafísico, en cambio, se sitúa en una posición previa a toda división de lo real en objetos de conocimiento científico o en cosas de manejo usual. Y, además, el metafísico enfrenta la realidad con la totalidad de su existencia, en tanto que el hombre de ciencia y el técnico enfocan una parcela de lo existente desde un sector de sus existencias: la porción intelectual que organiza lógicamente la experiencia sensible. No es lícito, pues, confundir ambos menesteres. En principio el hombre de ciencia y el técnico están de acuerdo con los dictados de la sociedad. Si se rebelan es por otras razones. En cambio el filósofo en cuanto tal está siempre en una posición límite y crítica; su pensamiento y su existencia no pretenden justificarse por su utilidad social inmediata sino por su verdad con respecto a una realidad absoluta (10). Ahora bien, puede ocurrir —Suele ocurrir— que

(10) En su bello libro *Cinco meditaciones sobre la existencia* (trad. esp. de Pedro Gringoire, Editorial La Aurora, Buenos Aires, 1948), Nicolás Berdiaeff se ha ocupado de "La situación trágica del filósofo y las tareas de la Filosofía" estudiando las relaciones del filósofo con la ciencia, la religión y la sociedad. Cf. Primera meditación, sección I, págs. 7-30.

entre las naturales tendencias conservadoras de la sociedad y las ideales exigencias renovadoras del filósofo haya conflicto. Aquí se contraponen el orden de la sociedad cerrada a la inspiración libre de la sociedad abierta, es decir, la dura fuerza de la necesidad social contra la inteligencia y el amor personales (ii).

La tendencia propia de la Universidad, por predominar en la institución social los elementos cerrados de la tradición, será la de conservar cierta clase de saber, no la de revisarlo y ampliarlo. La tendencia propia de la Filosofía, por dominar en la individualidad personal el espíritu de progreso y abierta aventura, será el dejar atrás lo acumulado e internarse por caminos nuevos, como adelantado de tierras incógnitas. Universidad y Filosofía parecen tener así inclinaciones esencialmente opuestas. En la práctica sólo es posible su vinculación efectiva si una u otra sacrifican parte de sus exigencias y se someten a las tendencias de su contraria. Como era de prever, usualmente triunfa la potencia más fuerte. La Universidad incorpora a los filósofos no tanto en cuanto filósofos sino en cuanto profesores de Filosofía y les obliga a respetar sus exigencias conservadoras. Así, si la Filosofía no puede reglamentarse, se pretende reglamentar la enseñanza universitaria de la Filosofía y el filósofo se convierte en un expositor de temas de programas para exámenes académicos (12). Cuan-

(ii) Utilizó los términos "sociedad cerrada" y "sociedad abierta" en el sentido original que les dió HENRI BERGSON en *Las dos fuentes de la moral y de la religión* (trad. esp. de Miguel González Fernández, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1946). K. R. POPPER, en *The Open Society and Its Enemies* (Routledge, London, 2nd edition, revised, 1952, 2 vols.), los toma en un sentido algo diferente. (Del libro de Popper hay reciente traducción al español).

(12) El problema de reglamentar la enseñanza universitaria de la Filosofía, lo mismo que cualquier otro estudio superior, es delicado. Por una parte está el principio de la libertad de cátedra, que deja al profesor perfecta autonomía para preparar y desarrollar sus programas. Por otra parte están los intereses de la Escuela o Facultad que debe integrar las enseñanzas de cada cátedra en una carrera de estudios lo más completa y equilibrada posible. La solución que se ha ensayado en ciertas universidades —inclusive algunas de las nuestras— consiste en coordinar y reglamentar sobre todo la enseñanza de los primeros cursos

do esta tendencia universitaria llega a triunfar por completo se producen consecuencias deplorables. La enseñanza se mecaniza rutinariamente, los alumnos son inducidos a creer que la Filosofía es una materia y que, como tal, consiste en una serie de puntos sobre los cuales serán interrogados por un tribunal. En lugar de ahondar en la significación de las preguntas, el estudiante medio se desvive por prever las respuestas correctas, como si se tratara de una competición en torno a un acertijo. Periódicamente estas calamidades hacen crisis y se oye a profesores y alumnos bregar por cambios de planes de estudio para impedir la decadencia de la Universidad. Lo que debe cambiarse no es tanto el plan de estudios cuanto los métodos de trabajo partiendo de la realidad de los alumnos y de los profesores que se pueda obtener. Pero no podemos internarnos aquí en esta cuestión.

La Universidad sólo puede alojar lealmente al filósofo de vocación si le reconoce su personalidad. Entonces no lo obligará a enseñar tal o cual materia: lo invitará a ocupar una cátedra para que desde ella exponga sus ideas. Y si el filósofo es escuchado, su voz puede ir más allá de su cátedra y actuar como fermento renovador del espíritu universitario. Pero aquí está justamente la antinomia. ¿Quiere acaso la Universidad renovarse realmente? Si la Universidad es una institución social y la tendencia natural de la sociedad está en su autoconservación tradicionalista, ese mismo espíritu renovador del filósofo auténtico en la Universidad puede ser lo que más enemigos le acarree. Porque habiendo dócil sumisión al grupo triunfante, la colectividad es capaz de tolerar una gran dosis de tontería, pero jamás perdonará la inteligencia de un hombre independiente. El problema está en saber si a la Universidad le interesa de veras renovarse.

Hemos repetido que la Universidad es una institución

de la Licenciatura, todos ellos obligatorios. En los cursos superiores de la Licenciatura, correspondientes a temas electivos, los profesores pueden desarrollar temas monográficos especiales, lo mismo que en los cursos de graduados aspirantes al Doctorado.

social, predominantemente conservadora. Hemos señalado que la Filosofía es por esencia individual, investigadora, creadora. Por ser una institución social, la Universidad en cada época se pliega a las tendencias de los grupos y clases dominantes. Pero en una sociedad internamente desgarrada por las luchas sociales y políticas, la Universidad que no consigue ponerse a cubierto de las oscilaciones sociales se convierte en campo de batalla de ideologías y llega a ser materialmente ocupada por las fuerzas de uno u otro campo, cambiando de mano como una ciudadela en un frente de guerra. Estas consecuencias parecen inevitables una vez aceptado que la Universidad, por ser una institución social, está sometida a los vaivenes de la sociedad. Pero ¿no es acaso la Universidad, al mismo tiempo y con mayor derecho, una institución de estudios superiores dedicada a la investigación y a la enseñanza? Si las luchas sociales arrebatan a la Universidad, es evidente que no podrá cumplir con su esencia, cuya realización requiere otras condiciones. Las luchas universitarias que hemos visto en la Argentina en años recientes, y que aún no han terminado, tienen sus raíces en cuestiones sociales y políticas: la Universidad de hecho no ha podido sustraerse a ellas. Pero ¿no debe, de derecho, mantenerse fiel a su esencia? Al formular esta pregunta no estamos pensando en los desmanes y destrozos que se ha infligido a los menguados equipos científicos de nuestras universidades en las refriegas de los últimos tiempos. Nada impide imaginar la Universidad bien montada y con todas sus cátedras en ordenado funcionamiento. Pero podría ser, como es frecuente, una Universidad dominada por el espíritu de facción, por el sectarismo y la ideología. En esa Universidad se cumplirán farisaicamente todos los ritos académicos porque falta precisamente lo único que puede salvar a la Universidad, que es el espíritu de la Verdad.

Justamente ese espíritu es el que caracteriza a la auténtica Filosofía. Como filosofar es pensar en función de una realidad absoluta, expresar filosóficamente el pensamiento es tratar de dar testimonio de la Verdad a través de nuestras hu-

mildes palabras. Por esta razón pienso que aquella frase de Jaspers, según la cual hoy sólo es posible el filosofar si la institución de la Universidad le presta alojamiento, debe invertirse así: hoy sólo es posible que la Universidad se mantenga fiel a su esencia si en ella impera el espíritu de la Filosofía.

Juan Adolfo Vázquez

Hilarión Plaza 1130, Cerro de las
Rosas - Córdoba

PEDAGOGIA UNIVERSITARIA Y FORMACION PEDAGOGICA DEL UNIVERSITARIO

I. LA UNIVERSIDAD, PROBLEMA PEDAGOGICO

1. *¿Educación del niño o educación del hombre?*

Esclavizada hasta hace muy poco a su raíz etimológica (conducción del niño), la pedagogía va ganando su derecho a liberarse de ella y a constituirse sobre dominios más vastos anejándose territorios que pedagogos de otros tiempos ni siquiera habían soñado conquistar. En este sentido su marcha fue condicionada por el progreso de las otras ciencias humanas que le dieron elementos para explorar campos nuevos a la vez que le permitieron hacerse de un bagaje de conocimientos nada despreciable para ayudar a las restantes indagaciones sobre el hombre. Puede decirse que ha llegado a un momento de transición del estadio empírico y "artístico" al científico; de un simple conjunto de reglas para realizar la educación del niño a un pensamiento, una ciencia y una técnica para la formación del hombre. Esto último merece ser tenido en cuenta si quiere alcanzarse una cabal idea de lo que representa una nueva pedagogía frente a otra envejecida que se aspira a superar.

Si analizamos el fenómeno, y tratamos de determinar las causas de la elevación de la pedagogía a un estadio superior y de la ampliación de su temática, no tardará en hacerse evidente el papel preponderante que juegan la actual universalización del hecho educativo y la ruptura del "prejuicio cronológico" y escolar primario.

En efecto, lo primero que llama la atención en el presente movimiento pedagógico es el entrecruzamiento de doctrinas y sistemas, la multiplicidad de soluciones que no vienen del cam-

po exclusivo de la educación y de la pedagogía, sino de otros ámbitos que, en principio y aparentemente, nada tienen que ver con él. Esta universal preocupación por lo educativo constituye, justamente, una de las características de la pedagogía de hoy que no siempre adopta una forma sistemática, ni se integra a una rígida concepción científica, sino que aparece junto a otras reflexiones de pensadores que no son pedagogos en el estricto significado del término. Ello es debido al enorme poder expansivo que ha tomado la educación de hoy filtrándose en todos los aspectos de la vida social y cultural. Las consecuencias de la universalización del tema pedagógico han sido muy fecundas para la disciplina respectiva que, a los efectos de no quedar reducida a una simple tecnología, se ha visto forzada a extender considerablemente su jurisdicción.

La aludida ampliación de campo es, por otra parte, consecuencia directa de la ampliación de los conceptos de educación y de educabilidad. La primera ha cobrado importancia universal no sólo como actividad consciente, sino también como función inherente a la comunidad y a la cultura en tanto ámbitos del hombre. Pero igualmente se nos muestra como un “proceso vitalicio” que se cumple en el ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. De ese modo se ha roto lo que Gentile llamó el “prejuicio cronológico” (o “paidológico”) de la educación “surgido de la idea enteramente empírica de que solamente los niños, los menores, tengan necesidad” —y posibilidad, agregaríamos nosotros— “de ser educados” (1). La educación abarca la existencia entera del hombre porque éste es educable durante toda su vida aunque deba aceptarse que su plasticidad no sea idéntica en todas las etapas de aquélla.

Maurice Debesse enseña que uno de los equívocos restrictivos de la pedagogía es que su exclusiva organización en torno a la edad escolar primaria impide “considerar los otros mo-

(1) GENFILLE, Giovanni, *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*. Trad. de Ada Scotucci. Prólogo de Juan E. Cassani. Buenos Aires, El Ateneo, 1946, pág. 186.

mentos del desarrollo que no coinciden con el de la escolaridad" (2). Se ha avanzado mucho al haberse otorgado definitiva carta de ciudadanía en las disciplinas pedagógicas a las edades preescolar y adolescente, pero falta aún el tratamiento sistemático e intensivo del problema pedagógico de la juventud y de la adultez. El mismo Debesse nos facilita estas palabras: "En cuanto al último período del desarrollo y de la educación, de 18 a 25 años, que corresponde a los estudios especializados de la Universidad o de las escuelas superiores, debe reconocerse que, en Francia" al menos, las preocupaciones pedagógicas tienen poco lugar. Es verdad que la enseñanza se da entonces a espíritus ya formados y que las preocupaciones que deben tomarse para hacer eficaz el estudio durante la niñez no son aquí tan necesarias, pero nada puede impedir pensar en la utilidad de una modernización de los métodos en el nivel universitario, según los datos de la psicología" (3).

Todo está, pues, justificando que junto y sobre una pedagogía de la niñez y de la adolescencia se construya una pedagogía científica de la juventud, uno de cuyos sectores es, precisamente, el de la pedagogía universitaria (4).

(2) DEBESSE, Maurice, *Les méthodes pédagogiques*, I, 29 (En: *La formation éducative*. Libro IV del *Traité de Psychologie Appliquée*, dirigido por H. Pieron. Paris, Presses Universitaires de France, 1955, págs. 763-764).

(3) *Ibidem*.

(4) En el estado actual de cosas la pedagogía juvenil no es siempre universitaria y, viceversa, no toda pedagogía universitaria es juvenil. Lo primero porque hay aspectos de la educación de los jóvenes que no están incluidos en la enseñanza universitaria (por ejemplo, la educación fundamental, la educación de la comunidad, etc.). Lo segundo porque no siempre son jóvenes en sentido estricto los que concurren a la Universidad, aunque por cierto la juventud es predominante. Entre nosotros la urgencia por tratar científicamente los problemas de la Universidad se refleja en la creación de los Departamentos de Pedagogía Universitaria de las Universidades Nacionales del Litoral y de Buenos Aires.

2. *El prejuicio antipedagógico.*

Si en su mismo seno la pedagogía contiene una serie de prejuicios que traban su desarrollo, también los hay fuera de ella encargados de cumplir la misma misión. El prejuicio antipedagógico es, por cierto, fruto no sólo de actitudes personales, sino de la dinámica de las ideas que alimentan esas actitudes. Así entre nosotros la oposición de positivismo y antipositivismo late en la base de esta problemática en contra del planteamiento abierto de los problemas pedagógicos. Es corriente en los círculos académicos y universitarios la creencia de que quienes se dedican a la pedagogía están anticipadamente embarcados en una concepción positivista incapaz de trascender lo que se considera una rastrera experimentación. El antipositivismo fecundo que enseñó el valor de las grandes ideas, es desde ese ángulo culpable de la improvisación técnico-pedagógica que sin duda alguna constituye una de las tantas raíces de nuestra actual crisis educativa que para resolverse requiere soluciones pensadas y adecuadas a una realidad que únicamente puede conocerse y regularse con determinados instrumentos (5).

El prejuicio antipedagógico es claramente visible en cuanto se habla de la posibilidad de una pedagogía universitaria. Para combatirlo en la raíz bastaría con preguntar a quienes lo detentan, generalmente dedicados a la enseñanza, si no han pensado que viven dentro de una estructura pedagógica, que se sujetan a fines elaborados pedagógicamente, que emplean determinados recursos para transmitir los conocimientos, y que, por lo tanto, no hay motivos para no intentar la solución de los problemas de la cultura superior con criterios elaborados por la pedagogía. Al respecto son terminantes las expresiones de

(5) Quizás una de las misiones de la nueva generación de pedagogos, que sin duda alguna se está formando en el país, sea la de lograr una pedagogía de síntesis en la que tengan igualmente su parte las ideas y las realidades.

Emile Planchard: “Siempre nos ha parecido que la pedagogía —a la que una persistente tradición y un desprecio apenas disimulado han mantenido al margen de la Universidad— merece que se le reserve un lugar en la enseñanza superior. No sólo debe figurar en los planes de estudio de los futuros educadores, sino que resulta indispensable para la solución racional de numerosos problemas que, por diferentes que sean de aquéllos a que deben hacer frente las escuelas de un nivel inferior, son sin embargo de la misma naturaleza y requieren métodos semejantes. Nuestra convicción de que la pedagogía puede y debe llenar una función en la Universidad no ha hecho más que afirmarse en el curso de una ya larga experiencia de la enseñanza superior” (6).

3. *La Universidad, problema pedagógico* (7).

La Universidad es, por esencia, una comunidad educativa, específica y como tal presenta un problema pedagógico. Nació de propósitos educativos conforme a los cuales se hizo de una estructura determinada. Tiene fines formativos, planes cultu-

(6) PLANCHARD, Emile, *Etudes de pédagogie universitaire*. Vol. I: Coimbra, Universidade da Coimbra, 1956, pág. VI. En el mismo sentido se expresa Domingo Buonocore que ha llegado a la pedagogía procedente de la Bibliotecología y de las Ciencias Jurídicas: “Hay técnicas propias para la enseñanza y la investigación y como de ellas derivan efectos formativos singulares, las cuestiones que atañen a la pedagogía universitaria tienen que ser estudiadas con el mismo o mayor interés que los de los otros grados y tipos de cultura sistemática” (“Prólogo” a *Temas de Pedagogía Universitaria*. Selección, prólogo, notas y bibliografía por Domingo Buonocore. Santa Fe, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral, 1957, pág. 14).

(7) La cuestión que aquí se trata de la Universidad como problema pedagógico no supone la creencia que ella sólo sea un interrogante para la pedagogía. También lo es desde otros puntos de vista (social, político, etc.), pero nuestro propósito es acentuar su carácter pedagógico para fundamentar la legitimidad de una “pedagogía universitaria” que, por otra parte, no podrá ser consecuente ni coherente si no tiene en cuenta la problemática social, política, etc. de la Universidad.

rales y educativos que sirven a esos fines, profesores que los desarrollan en el doble plano de la investigación y la docencia y alumnos que la cursan. Es decir que, aunque en un nivel distinto, posee los elementos que hacen que los otros ciclos escolares sean objeto de análisis pedagógicos.

Sería desconocer el pasado o cerrar los ojos a la realidad sostener que el enfoque pedagógico de las cuestiones universitarias es un descubrimiento de nuestros días. Desde el momento mismo en que se ensayó la primera transmisión de un conocimiento elevado ha existido la pedagogía universitaria. Pero esta pedagogía se ha mantenido en un plano empírico —salvo en lo referente a sus grandes objetivos— hasta que el afán contemporáneo por adquirir una conciencia clara de este tipo especialísimo de educación y por dar con los medios adecuados para realizarlo le ha permitido ganar adeptos entre los cultores de la ciencia de la educación.

Como ha sucedido con todos los aspectos de la educación y la cultura, también la idea de la educación y la cultura superiores ha sufrido en este siglo una transformación profunda engendrada por causas sociales y económicas que ya pueden establecerse con una cierta precisión. Así nos encontramos con la tendencia a asignar a la cultura un profundo sentido de servicio social y con el reconocimiento del derecho de todos los hombres a llegar al más alto grado de formación. Estas circunstancias, entre otras, han conmovido el concepto tradicional de la Universidad armado sobre el supuesto de un saber clasista e individualista. Hoy no podemos prescindir del valor social de la Universidad, de su intervención en el planteo y la solución de los problemas de la época y del pueblo que la sostiene. La tradicional Universidad cerrada a algunas capas de la población y autosuficiente en la constitución de un saber elaborado sobre sí mismo, deja paso a una Universidad abierta a inquietudes y conocimientos, a problemas y necesidades del contorno que la convierten, al mismo tiempo, en un verdadero núcleo educativo de la comunidad. De esa manera y unido a la misión de acumular y acrecentar cultura, le asignamos

el deber de irradiarla y ser faro vigilante de las necesidades de un mundo agitado que espera y requiere su voz serena y objetiva.

Esta nueva idea de la Universidad es la que ha impuesto la exigencia de una pedagogía universitaria que renueve viejos puntos de vista y amplíe sus dominios hasta tocar los mismos límites de la educación en cualquiera de sus aspectos. Una pedagogía universitaria renovada abarcará tópicos de la más diversa índole cuyo número variará según el criterio que se adopte, pero siempre sobre el supuesto de que la Universidad como "organismo" educativo encontrará apoyo en fundamentos pedagógicos expresos y científicamente logrados.

4. *Posibles temas de la pedagogía universitaria.*

Aún corriendo el riesgo de omitir sectores importantes, conviene señalar algunos tópicos que inevitablemente deben constituir capítulos de la pedagogía universitaria sistemática. He aquí algunos de ellos:

- a) concepto, fines y funciones de la educación superior;
- b) sistemas de organización universitaria;
- c) estructuración docente e investigación científica;
- d) planes y programas de estudios;
- e) sistemas y métodos de enseñanza y aprendizaje;
- f) régimen de promociones y evaluación del rendimiento;
- g) conocimiento y orientación científica de los alumnos y educación integral de los mismos.
- h) la Universidad como unidad y ambiente formativos;
- i) relaciones educativo-culturales de la Universidad con el grupo social a que pertenece (la Universidad como núcleo educativo del grupo).

La temática ofrecida es insuficiente y no tiene otro propósito que sugerir aspectos que deben ser atendidos (8). Pe-

(8) El enunciado de posibles temas de la pedagogía universitaria resulta muy sugestivo el ya citado trabajo de BONSORRE, Domingo en *Temas de pedagogía universitaria*, págs. 9-15.

ro aún así sólo algunos temas han merecido la fortuna de un estudio intenso y extenso. Entre estos últimos se encuentra particularmente el que se refiere a los fines y funciones de la Universidad. Con acierto afirma Luzuriaga: “La mayor parte de la literatura existente sobre pedagogía universitaria se ha dirigido hasta ahora al estudio de los grandes objetivos y problemas de la Universidad: investigación científica, cultura superior, formación profesional. En cambio ha solido prestar escasa atención a un aspecto, al parecer más modesto pero no menos importante de la organización universitaria, a la vida y a la formación personal de los estudiantes” (9). El pedagogo español se reduce a indicar sólo una de las limitaciones de la pedagogía universitaria existente, puesto que junto a ella sería posible poner de relieve muchísimas más que son estrictamente tema de esa pedagogía. Es, por ejemplo, el caso de las cuestiones relativas al método y a los sistemas de enseñanza librados a las genialidades intuitivas de los grandes maestros o a los tanteos de los que no alcanzan a serlo. En tren de buscar razones podría decirse que el olvido del problema didáctico procede de una especie de culto hacia el contenido a transmitir ante el que parece suficiente su dominio para asegurar su pasaje del espíritu del profesor al del alumno. Pero más que el desconocimiento de las categorías didácticas, que pueden sustituirse cuando hay una fuerte personalidad formadora, importa que casi siempre el desprecio a lo metodológico suele ser el pretexto para ocultar la falta de conocimiento del proceso formativo del alumno y de las circunstancias y maneras en que debe y puede aprehender el contenido que el profesor está obligado a entregarle. En otras palabras: falta el análisis y la comprensión “pedagógica” (no se trata en este caso de un hecho jurídico, ni físico, ni biológico, ni estético) de que todo acto educativo-instructivo requiere para cumplirse una concordancia o una nivelación entre la ley o estructura

(9) LUZURIAGA, Lorenzo, *Reforma de la educación*. Buenos Aires, Lozada, 1945, pág. 75.

del contenido docente y el grado de madurez y de captación del alumno que debe asimilarlo. La salida reside en intentar dos cosas fáciles de decir y difíciles de practicar sin la ayuda de algún fundamento científico: conocer el alumno, trazar el camino para acercarse a él y tomar conciencia de que está participando en un proceso formativo y no exclusivamente en la más perfecta elaboración de un contenido o de un conocimiento.

¿Quiere esto decir que la pedagogía universitaria sólo ha de tomar la enseñanza superior como un medio de formación general y no como una preparación para una especialidad? Sin perjuicio de lo que expresaremos al respecto más adelante, debemos responder negativamente a la pregunta consignada. Cada especialidad implica una cierta problemática (métodos especiales, según contenidos también especiales, sistemas peculiares de estudio, objetivos precisos, concordancia con disposiciones vocacionales, etc.) que ha de resolverse en términos de una pedagogía especial referida a cada especialidad. En este trabajo no queremos ni podemos ir más allá de los elementos comunes básicos de la docencia universitaria que pueden tomar formas particulares de acuerdo a la orientación cultural y científica que desee seguirse.

5. La pedagogía ante las relaciones entre docencia e investigación.

A título de simple ilustración de la fecundidad del criterio pedagógico en el tratamiento de las cuestiones de la enseñanza universitaria, por un lado, a lo que puede ofrecernos la nueva pedagogía, por el otro, puede resultar de interés esbozar algunas soluciones a temas muy debatidos en estos momentos. Uno de esos temas ha sido rozado en el punto anterior: las relaciones entre docencia e investigación.

Se acepta sin discutir que la docencia (en tanto transmisión o enseñanza) y la investigación (en tanto búsqueda y elaboración de un nuevo hecho o conocimiento) son dos funciones primordiales de la Universidad. Igualmente se reconoce la co-

nexión que hay entre ambas actividades en la medida en que no puede haber docencia superior y creadora sin una investigación o un pensamiento también creadores que la apoyen. La evidencia de tales principios es la que legitima el calificativo de "unilateral" para toda concepción que asigne a la Universidad exclusivamente una de las dos funciones. La Universidad es, simultáneamente, centro de creación espiritual y centro de irradiación espiritual.

La expuesta es una manera de enfocar la relación. Pero hay otra que resulta de penetrar directamente en los procesos de formación y de creación culturales con las armas de las conquistas realizadas por la pedagogía en estos últimos tiempos. Si nos limitamos a establecer entre docencia e investigación un vínculo de alimentación de la primera por la segunda no habremos pasado de la superficie o, por lo menos, de un aspecto del acto educativo: el que afecta únicamente al profesor como buscador y transmisor de conocimientos, quedando relegado el otro término inevitable de ese acto, que es el alumno. Ciertamente, si concebimos al alumno como un ente pasivo, como un simple receptáculo de conocimientos elaborados por otros, esa idea superficial de la relación docencia-investigación está justificada. Pero ya no podemos desconocer la personalidad activa del alumno, su capacidad para reelaborar influencias exteriores —con más razón siendo un alumno universitario—, y la conciencia que de esa capacidad tienen los jóvenes explica también su denodada lucha en contra de una enseñanza que es pura transmisión sin participación. Se impone, pues, la búsqueda conjunta con el alumno de los conocimientos o de los valores que quieren mostrarse o desarrollarse reviviendo en él el proceso por el cual fueron adquiridos. La docencia ha de perder su carácter de simple enseñanza para unirse en el mismo cauce con el proceso de investigación y convertirse así en docencia activa, en autodocencia. No hay sólo alimentación de la docencia por la investigación, sino un paralelismo de procesos que pueden llegar a tocarse en muchos puntos del itinerario.

Es importante tener en cuenta el carácter docente de la investigación y el valor docente de ésta, pues ante el inmenso volumen de los conocimientos contemporáneos, necesariamente el pedagogo universitario deberá practicar una rigurosa selección de los fundamentales, de los que posean un mayor poder formativo. Ante la imposibilidad de transmitir todos los conocimientos no queda otra salida que cultivar las energías para adquirirlos después, desarrollar el método para alcanzarlos. Viene al caso universalizar lo que John Dewey dice al hablar de la introducción del estudio de la ciencia y del método científico en las escuelas: “En cuanto concierne a la forma, se ha ganado la batalla sostenida hace dos o tres generaciones para asegurar en las escuelas un lugar a la ciencia de la naturaleza. No ocurre así respecto a la substancia de la ciencia, pues la médula de ésta no se halla en las conclusiones logradas sino en el método de observación, experimentación y razonamiento matemático” (10). En otras palabras y con un ejemplo: es difícil comunicar todas las verdades de la ciencia, pero es posible desarrollar en el alumno el amor a la verdad y la forma de lograrla. Este es el punto de encuentro de la docencia y la investigación postulado por una nueva pedagogía universitaria que ve a la primera realizarse en la segunda y a ésta reproducirse en aquélla.

6. *Formación y profesión.*

También se considera a la Universidad como una “escuela de formación profesional” (11). Esta finalidad tiene tal importancia en nuestra época que casi toda la vida universitaria

(10) DEWEY, John, *La ciencia de la educación*. Trad. de LORENZO Luzuriaga. 3ª edición. Buenos Aires, Losada, 1948, pág. 107.

(11) Sobre las relaciones entre investigación científica y preparación profesional, véase de MONDOLFO, Rodolfo, *Preparación profesional e investigación científica*. (En *La Universidad en el siglo XX*. Lima, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1951, págs. 333-342).

—entre nosotros es notorio— está determinada por ella. El predominio de los fines profesionales no nos parecería grave si no se diera además la necesidad de una formación integral que haga del universitario un hombre pleno, aunque quizás el enfoque de una pedagogía universitaria renovada pueda llevarnos a mirar con otros ojos la aparente antinomia de educación general y educación profesional.

En primer término, la profesión es el resultado de un proceso formativo del sujeto ligado a tendencias vocacionales y estructuras caracteriales y no sólo un hecho económico. Socialmente la profesión es un servicio que se presta a la comunidad y no exclusivamente un medio de subsistencia. Culturalmente es la ubicación del individuo en un determinado lugar del espacio cultural y del progreso humano y no sólo la asimilación de determinados conocimientos o el montaje de destrezas previamente establecidos. Globalmente, la profesión puede considerarse como un problema pedagógico y no aisladamente, un hecho político, o social, o económico o cultural. Habrá así una pedagogía de la profesión que deberá prestar grandes servicios a la pedagogía universitaria en la medida en que le permitirá penetrar el mundo profesional como parte del ámbito mayor de la formación humana.

Aparte de la circunstancia de que exista una educación para la profesión, hay la necesidad de que la enseñanza superior no haga hombres que no sean más que profesionales. Esto replantea la vieja oposición de cultura general y cultura profesional, otro de los temas que inevitablemente deberá dilucidar la pedagogía universitaria, que buscará la forma de lograr lo que ha dado en llamarse “la sana combinación del destino individual con la expansión universal”. Quizás ante la sobrecargada cultura contemporánea que exige la subdivisión cada vez mayor de sectores especializados de actividad, la solución pueda estar cercana de la propuesta por Spranger: “El camino hacia la formación general superior pasa por la profesión y

sólo por ella” (12). La formación general superior (que corresponde al universitario) es la cima de un largo proceso educativo y puede alcanzarse por la ampliación del círculo de conocimientos desde un ángulo determinado, desde ese puesto preciso de actividad que supone el ejercicio profesional. “Quien proceda —manifiesta el citado Spranger— de un establecimiento de formación profesional debe poder mostrarse abierto y múltiple en su relación con la vida y, no obstante, consciente de su destino particular” (13). De esta manera es factible superar la oposición de la cultura general con la profesional y convertirla en una fecunda continuidad.

Conveniría también hacer una referencia a la orientación vocacional y profesional de los alumnos, otro de los puntos de interés para la pedagogía universitaria (14). Pero no es nuestro propósito agotar su temática sino apenas esbozar algunas ideas sobre el valor y las consecuencias de una pedagogía de ese género construída sobre los fundamentos propios de la ciencia de la educación.

II. LA FORMACION PEDAGOGICA DEL UNIVERSITARIO

1. *Tres aspectos de la formación pedagógica en la Universidad.*

Hasta aquí hemos tratado de dar los lineamientos generales de una pedagogía universitaria como instrumento científico para resolver los problemas de la cultura superior sistemática. A continuación veremos la otra cara de la medalla, esto es, la formación pedagógica del universitario.

(12) SPRANGER, E. D. *Formación fundamental y general profesional* (En: *Cultura y educación*. Trad. de Julián Marías. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948, Parte temática, pág. 36).

(13) *Ibidem*.

(14) La Universidad Nacional de Buenos Aires ha encarado seriamente esta cuestión a través de un Departamento especializado.

Es preciso aclarar los términos. Si precedentemente nos ha preocupado la Universidad como estructura pedagógica, lo que ahora deseamos es dar una visión panorámica del papel que puede y debe jugar la pedagogía como elemento educativo dentro de la Universidad. Desde este ángulo la pedagogía —entendida en su más amplio significado de teoría y técnica de la educación del hombre— puede colaborar en la formación cultural de los alumnos y en la formación técnico-profesional del docente universitario presente y futuro.

Si antes hemos insistido en la ampliación de campo lograda por la pedagogía contemporánea, debemos reconocer en este momento que esa extensión afecta no sólo a una mayor cantidad de territorios ganados, sino a otra manera o, si se quiere, a otro espíritu, para encarar sus problemas. La pedagogía no es, para nosotros, equivalente de metodología docente o de didáctica. Contiene a esta última pero la trasciende hasta el punto de que entran en su jurisdicción todos los problemas y consecuencias de la formación y la cultura humanas. Puede, pues, tomarse como un enfoque “técnico” de cuestiones pedagógicas, al mismo tiempo que como uno de los métodos posibles de comprensión del hombre y sus obras, es decir, como un elemento de cultura.

Por, todo ello, al tratar de la formación pedagógica del universitario deben considerarse por lo menos tres aspectos o posibilidades de aquella disciplina: en primer término su carácter de disciplina específica para el tratamiento de las cuestiones educativas en cualquier nivel; en segundo lugar, su naturaleza de orientadora para la conducción o realización de las actividades formativas e instructivas; finalmente, su condición de conocimiento de uno de los sectores más importantes de la vida contemporánea, que hace de ella un verdadero cimiento para la integración cultural. Los aspectos mencionados nos sirven de base para estudiar los tres planos en que la pedagogía se desarrolla o debe desarrollarse en la Universidad: la formación de pedagogos y profesores secundarios, la forma-

ción para la docencia universitaria y la formación cultural del alumno universitario.

2. *Pedagogos y profesores de enseñanza media.*

En un primer plano a la Universidad le compete la doble misión de incrementar las ciencias de la educación y de formar profesores de enseñanza media con una adecuada preparación técnico-profesional (pedagógica). Por tradición y porque así lo impone la naturaleza de los estudios respectivos en nuestro país cumplen esos fines las Facultades de Filosofía y Letras, de Humanidades y Ciencias de la Educación u otras de semejante denominación. Sin embargo debe hacerse notar que el predominio de los objetivos profesionales (en este caso, la preparación de profesores secundarios) ha determinado una cierta decadencia u olvido de la investigación pedagógica propiamente dicha que afortunadamente parece querer superarse poco a poco. En este intento de superación y de búsqueda de un fructífero contacto entre docencia e investigación pedagógicas tienen una enorme responsabilidad los Institutos de Pedagogía o de Ciencias de la Educación diseminados en el país. Se hace imperiosa la formación de investigadores de alta escuela capaces de profundizar en el mundo de la educación con severidad científica y amplitud filosófica.

Por otra parte ha comenzado a imponerse la idea de qué el profesorado para las escuelas normales no puede ser el único objetivo de una carrera universitaria de pedagogía, sino que es posible dar títulos "menores" de carácter técnico (15) por ejemplo, expertos en organización y administración escolares, en asistencia educacional, en estadística educativa, en educación de adultos, en enseñanza diferencial, etc.) que permitirán a sus poseedores colaborar en el complejo proceso edu-

(15) Estos títulos están proyectados en los nuevos planes de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

cativo desde un lugar precisamente delimitado, además de abrirles otras perspectivas económicas muy distintas a la que representa la permanente dependencia de un puesto docente.

Siempre en el mismo plano, pero ya tratándose de la formación de profesores secundarios en otras disciplinas, se observa la superficialidad e insuficiencia de su preparación pedagógica. Los mismos alumnos de los profesorados —por ejemplo, en idiomas, en matemáticas o en historia— se resisten a cursar asignaturas que, sin embargo, tienen directa relación con su futuro ejercicio docente. No se trata de aumentar al infinito las materias pedagógicas, pero sí impartir algunas fundamentales con la mayor seriedad posible. Además las mismas autoridades no deben olvidar ese tipo de preparación en tanto las facultades humanísticas se proponen formar profesores. La conciencia pedagógica de los profesores de la enseñanza media, conciencia que no siempre será puramente metodológica, es quizás uno de los pocos recursos seguros que nos quedan para salvar la profunda crisis de nuestra enseñanza media.

3. *La pedagogía y los profesores universitarios.*

La “conciencia pedagógica” es también necesaria a los profesores universitarios y puede manifestarse en más de un aspecto. Así, en primer lugar, será conciencia de la Universidad misma como organismo educativo; en segundo término lo será del proceso formativo de los alumnos; en tercero, de la importancia educativa y cultural de la especialidad; finalmente, de la mejor manera de comunicar sus contenidos.

El verdadero profesor universitario no puede prescindir de la idea de que está al servicio de objetivos que rebasan el limitado terreno en que trabaja. Pertenece a un equipo de hombres que desde múltiples ángulos construyen una cultura superior de gran trascendencia social, y por ello no puede encerrarse en un casillero pues correrá el riesgo de perder pie incluso en ese mismo ámbito limitado. Debe comprender la mi-

sión de la Universidad y su carácter de comunidad pedagógica donde él mismo se forma cotidianamente. Podrá llegar intuitivamente a esa comprensión, pero necesita hacerlo por la vía del conocimiento de los problemas educativos que la institución plantea. De esa manera podrá ubicar su trabajo particular en el trabajo de todos, su especialidad en la cultura universal y universitaria, y hacerle jugar la parte que le toca en el acrecentamiento de esa cultura, descubriendo su potencia educativa y los valores que con su impulso y a su influjo pueden desarrollarse.

Por otra parte, no deberá quedarse en el terreno de los fines e ideales universitarios, o de los meros contenidos humanísticos, artísticos, científicos o técnicos, sin volver la vista al destinatario de su acción docente. Le es preciso, pues, el conocimiento del alumno, de su arquitectura espiritual, de sus disposiciones profundas, de su constelación social. Sólo así alcanzará una acabada idea de cómo pueden funcionar los fines y actualizarse los contenidos, obligándose a buscar los instrumentos para unir las objetividades —que fines y contenidos suponen— con las objetividades de los alumnos. Es en este momento cuando aparece el problema metodológico que, en última instancia, es el de la determinación de los medios más eficaces para la comunicación que, por esencia, define todo acto educativo.

La objeción tan común que niega fundamento a una metodología de la enseñanza universitaria se apoya en la tesis de que en ese nivel la transmisión de la cultura no requiere otra cosa que el dominio del saber. Es indiscutible que si hay un ciclo que exige del profesor el acabado dominio de una especialidad éste es el universitario, pero no de ello debe inferirse que el profesor queda liberado de plantearse las cuestiones metodológicas relativas a la “enseñanza” de su deber. No pretendemos que la didáctica superior —como ninguna didáctica— tenga una extrema rigidez, por que si algo debe afirmarse es justamente el valor de la individualidad del científico o del artista que educa por “irradiación”, pero si esa individuali-

dad no se alimenta de una conciencia y de una capacidad educativas científicamente cultivadas puede —desde el punto de la enseñanza, entiéndase bien— terminar en ejercicio rutinario, en callejón sin salida.

La experiencia cotidiana nos impulsa a bregar por la elaboración de una metodología de la enseñanza superior cuyo objetivo no será la sustitución de la individualidad docente, sino el de ayudarle a prolongarse en el alumno, a germinar en su espíritu, a ponerse a su altura para acompañarlo desde allí hacia los bienes y valores que se quieren inculcar.

El planteo precedente no es simple porque ser educador implica también una serie de condiciones innatas que suelen ser el argumento más fuerte de quienes detentan el prejuicio antipedagógico. En efecto, la disposición educadora es determinante para el ejercicio de la profesión docente, pero también esa disposición puede permanecer oculta si no le acercamos los elementos y los instrumentos que la hagan realmente una fuerza formativa de los demás.

Frente a la individualidad superior y al don pedagógico innato, por un lado, y al reconocimiento de un dominio acabado del saber, por el otro, como condiciones para el profesorado universitario, la metodología de la enseñanza superior —mejor dicho, de la educación superior— se nos aparece como un *recurso para proyectar la individualidad constantemente renovada, realizar el don natural y comunicar certeramente el conocimiento a otra individualidad que no se ignora y se puede comprender*. Tanto como el artista que necesita una técnica y el conocimiento del material para expresar una vivencia, el sabio —*en función docente*— necesita una técnica para comunicar las conquistas de su inteligencia, o su sentimiento de los valores, o su experiencia de la vida.

Claro es que el objetivo de la Universidad —con excepción de sus Facultades humanísticas— no es la formación de profesores para sus aulas, y que sólo un mínimo porcentaje de sus egresados tiene la oportunidad o el deseo de cumplir esa función. Esto hace que lo expuesto sólo alcance, a quie-

nes cumplan o quieran cumplir esa tarea, razón por la cual también debe formar parte de este trabajo una referencia a la manera de proporcionar las bases de una pedagogía y una metodología universitarias a los profesores universitarios.

Uno de los caminos es el de la “carrera docente” sobre la cual todavía no existe una idea muy clara. Generalmente se cree que consiste en comenzar desde abajo en el “escalafón” de la docencia universitaria, siendo primer ayudante, luego jefe de trabajos prácticos, después profesor adjunto y, finalmente profesor titular. Sin duda alguna esto es importante desde el punto de vista práctico en tanto supone un ejercicio docente más o menos extenso, más o menos intenso y un contacto directo con la vida universitaria. Pero falta la formación pedagógica, la teoría esclarecedora de la práctica, la conciencia reflexiva sobre la funcionalidad educativa de lo que ha de enseñarse y el conocimiento y la pesquisa de los medios para enseñarlo (16).

Otro medio es introducir en los planes de los distintos doctorados la metodología de la enseñanza y de la investigación científica —tan unidas por los motivos vistos en el párrafo I, punto 5 de este ensayo—. El procedimiento tiene gran interés sobre todo si se piensa que daría una mayor profundidad y extensión cultural al doctorado, pero rompería un tanto —llegado el caso podría hacerse— el concepto clásico del doctorado como grado académico y no docente.

Entre ambos caminos preferimos el primero. Tendrá que crearse la carrera de profesor universitario sobre la base de la ampliación del concepto de la carrera docente entendida no sólo como “ejercicio docente”, sino como “formación do-

(16) No se ha encarado en nuestro país la formación pedagógica de los profesores universitarios. Sin embargo debe recordarse un intento realizado en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en Mendoza, e iniciado en 1953. En el ciclo superior de la carrera figuraban disciplinas pedagógicas. Ignoramos si la experiencia se llevó a cabo, si continúa y cuales han sido sus resultados.

cente”, término que involucra la función práctica y la comprensión teórica, es decir el máximo cultivo posible de la disposición y la capacidad educadoras.

4. *La pedagogía y los alumnos universitarios.*

Este aspecto de la relación entre la pedagogía y la Universidad tampoco ha sido tomada en cuenta hasta ahora. En este caso la pedagogía no es un medio de preparación técnico-científica (pedagogos), ni técnico-profesional (profesores secundarios y universitarios), sino un medio para la formación cultural general del alumno universitario. En realidad, y con la excepción de las facultades humanísticas que, por su misma naturaleza, obligan a ese tipo de educación, la formación general del universitario está totalmente descuidada (17). Pero por lo menos se reconoce su necesidad, aunque cuando se habla de asignaturas o de cursos de integración cultural para los alumnos de las facultades científicas y técnicas, se piensa en la historia, la filosofía, la sociología, la literatura, las ciencias económicas y las ciencias jurídicas, la historia del arte, pero nunca se menciona a las ciencias de la educación. Sin embargo la omisión es totalmente infundada puesto que las disciplinas pedagógicas ya pueden ser miradas como serios elementos de formación cultural, no sólo por el nivel científico que han alcanzado sino por la naturaleza y trascendencia de su mismo objeto. La educación, como hemos insistido a lo largo de estas páginas, ha cobrado una gran importancia en la vida individual y social de nuestro tiempo, un gran valor

(17) Como intento serio al servicio de la formación cultural de los universitarios debe recordarse el realizado en la Universidad Nacional de La Plata durante la presidencia del Dr. Alfredo L. Palacios, que impuso una asignatura común a los alumnos de todas las Facultades con el nombre de “La cultura moderna: sus grandes etapas”. Sobre este ensayo consúltese de BOMEZO, FRANCISCO, *Un experimento universitario* (En: *Ideas y figuras*. Buenos Aires, Losada, 1949, págs. 135-149).

para la explicación de muchos aspectos hasta ayer ignorados de la humanidad y se ha convertido en una de las esperanzas capitales para conquistar un mundo mejor y más libre.

La educación es un hecho histórico con un interés cultural equivalente al de las ideas filosóficas, o a las escuelas estéticas, a las cuestiones jurídicas, económicas y políticas, a la vez que representa un fenómeno social de primer orden. Un "hombre pleno" no puede desconocer sus grandes líneas, su raíz humana, su valor presente y futuro. Esta y no otra cosa debe buscarse en la pedagogía como posible complemento de la formación cultural del universitario: un nuevo instrumento que lo acerque al conocimiento y a la comprensión de la humanidad, capaz, al mismo tiempo, de hacerlo más humano.

Ricardo Nassif

10 N.º 576 - 2.ª La Plata

CULTURA Y CIENCIA EN LA UNIVERSIDAD

1. ESENCIA Y ASPECTOS DE LA CULTURA

El talante y la actividad del hombre en cuanto son guiados por ideas y valores del espíritu constituyen la cultura, así en forma de señorío de la naturaleza como en servicio de la sociedad y perfeccionamiento y disfrute personal. La cultura entraña ánimo, rumbo, configuración y cumplimiento que convierten las virtualidades de lo infinito en actos y bienes significativos para la existencia.

Su contenido tiene características complementarias, cuya consideración me parece la vía más sencilla para poder formar idea de su esencia y de sus aspectos, allende todo punto de vista ideológico. La cultura, en efecto, denota a la vez variedad y unidad, libertad y sujeción, universalidad e idiosincrasia, estabilidad y metamorfosis, conformidad y lucha. La lista es susceptible de alargarse; pero para el propósito perseguido son suficientes los pares de conceptos enunciados.

En lo que respecta a la calidad y el modo del contenido, las manifestaciones de la cultura varían al infinito de acuerdo con las potencias que se explicitan en cada lugar y tiempo. Basta mirar en torno para convencerse de que las objetivaciones del espíritu representan un mundo acaso tan rico como el de los fenómenos naturales. Y si examinamos el curso histórico de la civilización el testimonio es análogo: en todas las épocas se diversificaron las instituciones con mayor o menor originalidad, lo mismo que las preferencias y los usos y costumbres. Sin embargo, la cultura hecha es unidad o muestra tendencia a la unidad, tanto en los pueblos y los siglos cuanto en la suscepción individual, unidad si no siempre de estilo, por lo menos de formas y aspiraciones predominantes. Se in-

tegra invariablemente en una estructura de correlaciones y dependencias, comparable con el conjunto acabalado de la biosfera o del organismo vivo. En el caso del individuo, la perfección de la cultura guarda correspondencia con el ajuste arquitectónico de su formación y el orden monárquico de su estimativa.

La vida culta implica coexistencia de libertad y sujeción, pues ambas son indispensables para el ejercicio de la iniciativa y las decisiones. Gracias a las ideas que concibe, a los valores que prefiere y a los propósitos que realiza, el hombre se eleva por encima de la animalidad. Pero, precisamente para que el albedrío convierta los móviles de la disposición particular en substancia espiritual, es menester que se sujete a formas, a disciplina excluyente de la arbitrariedad en los actos. Así se cumple la aparente paradoja de que la actividad potestativa por excelencia de nuestro ser sea tanto más elevada y propia cuanto más rigurosamente contenida por una legalidad trascendente. Sin respeto a la medida y a los límites, sin la aprehensión de la ideal objetividad no cabe obra en sí valiosa. Ni siquiera el juego es limpio si no se sujeta a cánones.

Asimismo, lo universal y lo particular son polos que se oponen y complementan en la vida de la cultura. Toda ella implica *sub specie aeternitatis*. No podemos concebir las esencias, las ideas, los valores sino condenados en un orden de formas puras, un cosmos de objetos inmateriales, no ajeno a nuestro ser, pero si consistente en sí mismo en cuanto razón, normas y principios absolutos. Mas la cultura nunca se muestra como puro espíritu ni como generalidad, sino como conducta concreta en el vario esfuerzo de los individuos. Siempre se sustenta y cumple en sujetos particulares, con un contenido de fenómenos diversificados, en cierto modo únicos. Se trata de una participación del ser privado, con sus peculiaridades, en el reino único de los incentivos. Oposición es ésta que constituye una de las mayores maravillas de la existencia, el misterio permanente de las posibilidades inexhaustas de elevación

y acendramiento de la idiosincrasia gracias a la incorporación de lo universal .

Estabilidad y metamorfosis constituyen otro par de extremos que se tocan en la cultura. Las formas del espíritu son intemporales, la vigencia de su ley es permanente, pero el caudal de aquéllas resulta inagotable. En consecuencia, la variedad y la variabilidad de las objetivaciones son infinitas. El movimiento de las asunciones y conquistas del hombre es una mezcla de renovación y repetición. Históricamente considerada la vida de los pueblos, como la de los individuos, por la misma índole del tenor de la cultura, aun en los momentos o fases de máxima transformación, se mantienen estables determinadas direcciones y la mayor parte de las actividades; sin lo cual carecería de consecuencia y respaldo trascendental el florecer de la existencia creadora.

Por último, la cultura medra bajo la condición complementaria de pasividad y pugna. En el acto espiritual más simple el hombre recibe y da, incorpora y realiza valores. La concepción de imágenes e ideas tiene tanto de susceptión pasiva cuanto de esfuerzo autónomo para lograr un propósito, a despecho de la resistencia de las cosas y de la íntima dificultad del encaminamiento. Pues la vida del espíritu no es don gracioso sino excepcional y parcialmente; el logro de sus adquisiciones más preciosas requiere intento repetido, lucha tenaz, ánimo denotado. Incluso el genio no alcanza a rematar su obra sino a costa de trabajo perseverante en la palestra del entendimiento.

Después de esta revisión de antagonismos colaborantes podemos concluir que la cultura es una totalidad de vida espiritual en la que los extremos ponen en tensión el alma del hombre, gracias a lo cual su ser se ilumina y adquiere fuste allende la realidad de la naturaleza.

2. MEDRO Y DESMEDRO DE LA CULTURA

La historia atestigua que la cultura de los pueblos presenta generalmente períodos de esplendor y de descaecimien-

to. Tal verificación ha hecho pensar que las civilizaciones tienen un cielo vital como los individuos, con sus respectivas fases de crecimiento, plenitud y decadencia. Se pretende explicar el proceso, ora invocando la intervención de factores biológicos, como el ritmo espontáneo de la vitalidad colectiva o el flujo de las mezclas de razas; ora suponiendo que la misma cultura acaba por agotar el caudal de su fuerza creadora con el empleo de sus virtualidades productivas hasta el límite. Aquí no interesa profundizar este tema, lleno de incógnitas.

El florecimiento de la cultura va unido a la existencia de grupos selectos de hombres que con vocación esclarecida, autoridad genuina y esfuerzo responsable impulsan un movimiento de vida ascendente en la sociedad. Incluso cuando se apaga el fervor espiritual en el común de la gente, una minoría guiadora es capaz de mantener en forma la actividad colectiva sustentando o reanimando la tradición de mejores tiempos, con lo cual por lo menos retarda el advenimiento de la servidumbre de todo género, que marca el ocaso de las civilizaciones.

Veamos lo que pasa en nuestra época. De un siglo a esta parte se viene agravando en Occidente y en el mundo entero una condición compleja de la cultura, con falla de la base de sustentación metafísica del hombre, a despecho de inmensos progresos en el señorío de la naturaleza, y de la existencia de grandes personalidades. Lo más significativo es que se ha producido una especie de desubstanciación del hombre. Se trata de un proceso de creciente desarticulación de la estructura espiritual de la sociedad, en que se van desvirtuando la tradición y los sentimientos de solidaridad. La poesía de la vida y la encantadora ingenuidad se ausentan de los corazones a medida que la racionalización técnica se apodera de las voluntades. A la fe y a las convicciones compartidas, lo mismo que a los sistemas de los pensadores insignes, substituye el imperio de doctrinas e ideologías unilaterales. Donde pierde terreno el poder creador de la imaginación, ahí aparece la proclividad al nivelamiento: debilitada la inventiva, se cae en

el primitivismo informe, como si las fuentes de lo primigenio se hubiesen agotado. En general, es patente el empobrecimiento íntimo en la mayoría de los humanos, en todos los lugares, dando la impresión de que se sienten sólo transeúntes en lo finito e intrascendente del mundo.

Por fortuna, no todo es negativo. Sólo he señalado las sombras del cuadro general de nuestra cultura. Las luces existen y se intensifican. Particularmente desde comienzos del presente siglo se hace notoria cierta reacción que cobra fuerza en forma de movimiento restaurador de la majestad del hombre. La filosofía, que parecía llamada a desaparecer con las negaciones hechas en nombre de la ciencia, logra rehabilitarse incluso en el criterio de los representantes más autorizados del pensamiento científico. Y los temas principales de la reflexión metafísica son de nuevo la entidad humana y el ser del espíritu, viéndose claro que si el pensamiento filosófico es incapaz para resolver los problemas insolubles, su ejercicio encamina hacia la luz de nuestra condición de criatura creadora. Por otra parte, al escepticismo nihilista se opone el descubrimiento de la consistencia radical de los fenómenos, los valores y las categorías; a las doctrinas pseudocientíficas, la crítica comprensiva adicta al discernimiento de la realidad y complejidad de lo concreto; a la hegemonía de la técnica, el sentido cabal de la cultura; al través nivelador, la psicología del resentimiento y los arduos privilegios de la libertad genuina; al poder ciego, la perenne validez de la autoridad basada en la justicia; al primitivismo de la improvisación, las fuentes de lo intrínseco; en fin, a la vida transeúnte, la existencia orientada por la dilección formadora.

El resultado de la crisis actual es incierto. No sabemos si el conflicto de las actitudes positiva y negativa redundará en medro o desmedro de la cultura porvenir.

3. CIENCIA Y POSITIVISMO

La cultura en cuanto disciplina del saber y del discípulo tiene diversos aspectos y dominios. Sin duda, de éstos el

más rico y diferenciado, a la vez que el más susceptible de progresar, es el de la ciencia. Corresponde al conocimiento metódico y crítico de la realidad, cuyos datos y resultados son adquisiciones pasibles de verificación objetiva, formuladas en proposiciones precisas, ciertas o plausibles y válidas en general. Su finalidad no es desentrañar la esencia del ser real o del ente abstracto, sino reconocer y determinar con la exactitud posible las manifestaciones y circunstancias de lo efectivo asequibles a sus métodos de investigación y ordenamiento.

El ejercicio de la ciencia es un debate entre la voluntad de saber y los hechos, con sus dificultades y resistencias; un debate vivo, una lucha del espíritu por determinar racionalmente las relaciones entre los fenómenos, defendiéndose el agente, en todo momento, de incurrir en prejuicio, en mera opinión o creencia, y buscando siempre el concepto justo, con soberana imparcialidad. Ciertamente, no hay ciencia sin suposiciones, conjeturas, hipótesis y teorías. Por eso el investigador debe ser hombre de imaginación; pero, igualmente, está obligado por la naturaleza misma de su dedicación a canalizar su sed de certidumbre dentro de lo probable y comprobable, sin encariñarse con las ficciones y los puntos de vista puramente instrumentales y auxiliares. Cualidad de su disposición inquisitiva, tan preciosa como la fantasía heurística, es la aptitud y vigilancia para aquilatar la denotación de sus conceptos. El ideal en el trabajo científico es no perder el contacto jugoso con la realidad, empenándose en ver la cosa tal cual se manifiesta a esta y aquella luz, sin caer en generalizaciones prematuras o desmesuradas. Claro está que la intuición deberá ser tan afinada que no confunda el factor posible con el dato concreto, ni el nezo insondable con la sucesión manifiesta de los cambios.

Nada es absoluto en la ciencia, y su conjunto es un proceso que se desenvuelve históricamente. La misma necesidad o validez de sus conclusiones es relativa, pues ningún sabio abarca toda la ciencia, ni siquiera conoce el estado de los problemas a cuya solución se consagra. Todo saber científico concre-

to es una mezcla de conocimientos, incertidumbres y errores; jamás resultado definitivo. Asimismo, ni el más afortunado de los innovadores en una rama de la ciencia la domina por completo; ni es capaz de prever su posible curso, pues la línea de las adquisiciones positivas y del planteamiento de los problemas cambia de dirección con lo inesperado de los hallazgos ajenos o propios. En fin, la labor de los hombres de ciencia no siempre es fecunda o aplicable; incluso los frutos de toda una vida dedicada al adelanto del saber pueden permanecer indefinidamente sin que se saque provecho de ellos.

El cultivo de la ciencia, hasta el mero estudio que no llega a ser obra de investigación, favorece el desarrollo de ciertas cualidades en el hombre culto. Aunque por sí misma, según afirmaba PLATÓN, “separada de la justicia y de la virtud, [la ciencia] no pasa de ser habilidad para el maleficio”, unida a ellas es poderosa disciplina de recto juicio en general, de discernimiento penetrante, de prudencia frente a la complejidad de los sucesos y sobre todo de amor a la verdad y de modestia ante la riqueza de lo real y la inmensidad de lo arcano.

Tan apreciables ventajas del ejercicio culto del saber se relacionan directamente con el requerimiento fundamental de la tarea científica, que es estricta concentración del espíritu cognoscitivo con el objeto de estudio, con la finitud de su condición propia. Mas con tal exigencia de aprehensión puntual se relaciona también un desvío sistemático del pensamiento: el positivismo. Se caracteriza por dos exageraciones, entre sí contradictorias, según veremos: por una parte, pretende que el conocimiento, todo conocimiento, no puede consistir sino en lo que se verifica, o más precisamente, lo que se percibe con los sentidos; por otra parte, sostiene que de lo verificado empíricamente, y sólo de eso, deben derivarse todas las operaciones del pensamiento e incluso de la conducta humana.

En su forma más estrecha el positivismo representa una concepción del mundo que reduce lo cognoscible y significativo a lo que aprehenden los sentidos en el espacio y el tiempo, negando la legitimidad de todo principio general y descartando

las otras formas de experiencia vivida. Si hay algo inasequible a la percepción sensorial, es incognoscible, epifenómeno superfino o eventualidad inválida.

Empero, en realidad, hasta los positivistas más recaltrantes abandonan su posición fundamental tanto en sus especulaciones cuanto en la vida práctica. No sólo sostienen el principio de causalidad y adhieren a la colaboración matemática de los fenómenos, sino recurren a infinidad de suposiciones y elaboraciones teóricas. Todo lo explican poniendo en juego analogías, transposiciones, generalizaciones, reducciones de unos hechos a otros, y cuando esto no basta, apelan a gradaciones y posibilidades *ad infinitum*. Lo que no es patente lo interpretan como si lo fuera, recurriendo a transiciones respecto de lo conocido o echando mano a comparaciones de comparaciones, o a elementos puramente imaginarios. De esta manera nada resulta ininteligible: la generalización de las verificaciones plausibles a hechos o relaciones empíricamente heterogéneos se extiende abusivamente. La totalidad del individuo y la del mundo son reputadas falsamente como aprehensibles, determinables, si no de inmediato, en el futuro, invocando el progreso de la ciencia.

Por poco que se reflexione, resulta evidente que el positivista no puede fundar la legitimidad de su propia argumentación, pues lo verdadero y lo falso no están en lo percibido sino en las operaciones del entendimiento. Tampoco puede proponer lícitamente ni justificar normas para la acción o una forma de vida positivista, ya que niega los valores, los objetos ideales y los principios de derecho tanto y más que los de hecho. El deber, por ejemplo, no se percibe en el acontecer natural; por consiguiente, según el dogma en cuestión, el deber resulta suposición vana, como el espíritu en general. Por último, el ser y la estructura categorial de la realidad, que sería absurdo desentrañar con la percepción sensorial, no pueden constituir objeto de intelección para el positivista, para quien la realidad última son las excitaciones de los sentidos, y la inteligencia no pasa de ser un haz de percepciones. Sin embargo,

a pesar suyo, con su actitud negativa sostiene una metafísica, metafísica reductora del ser a lo sensible.

4. CIENCIA Y FILOSOFIA

La ciencia es universal en cuanto saber valdero para todos y en cuanto elaboración intelectual de las manifestaciones de la realidad que se ofrecen a la experiencia y a la representación como aspectos de un mundo coherente. Mas tal universalidad no significa que el objeto del conocimiento asequible a los métodos de investigación y ordenamiento propios de la ciencia constituya efectivamente un conjunto abarcable como unidad. Esto entraña una afirmación infundada y científicamente inverificable. Asimismo, las síntesis de los conocimientos científicos, ciertamente útiles y hasta indispensables para obtener una amplia perspectiva, son únicamente las exposiciones compendiosas de los resultados y teorías menos cuestionables a que llega la investigación en las diversas direcciones seguidas, de acuerdo con las hipótesis que en el momento parecen ser más adecuadas a la solución de los problemas o, si se quiere, más cómodas o aparentes para cubrir con un ropaje racional la desnudez esquiva de lo ignoto.

En este sentido las pretendidas filosofías científicas no son realmente ni ciencia viva ni filosofía verdadera, así cuando enjuician amplias perspectivas del saber positivo, como cuando consisten en especulaciones sobre lo conocido de una rama de la ciencia, tratando de reducir la variedad heterogénea de los datos a cuerpo de doctrina; con o sin la pretensión de extender a campos ajenos los puntos de vista válidos para una ciencia o para un grupo de fenómenos.

Semejantes construcciones pseudofilosóficas y pseudocientíficas son muy distinta cosa tanto de la filosofía de la naturaleza y de la filosofía de las ciencias espirituales, cuanto de las teorías que fluyen del trabajo científico mismo, el cual para mantenerse productivo, lucha por no quedar preso en el andamiaje de sus propias construcciones. El hombre de cien-

cia se enfrenta a un conjunto de contenido intelectual que cambia con los resultados de la investigación, el cual es antes que nada una urdimbre de relaciones, problemas y supuestos, de cuyos hilos debe adueñarse con la mira puesta en lo que le interesa principalmente para su trabajo, sin descuidar el horizonte de lo demás.

La meta del conocimiento científico es descubrir nexos constantes en igualdad de condiciones, en el estudio de determinada especie de fenómenos. Si se trata de los naturales, el ideal es llegar a fórmulas y principios matemáticos. El logro de tal desiderátum racional constituye la máxima garantía de solidez y perfección del saber científico. Pero con ello queda excluido del campo del saber, en sentido lato, tanto la individualidad de las cosas —todo lo real es individual— cuanto la estructura categorial de las mismas. En efecto, la individualidad no cabe en los conceptos generales del pensamiento científico; y la determinación matemática aplicable sólo a las categorías de los fenómenos, es también, por la índole de sus objetos, las menos elevada. De ahí que el progreso de las ciencias exactas, al que se debe multitud de portentosos descubrimientos, es inoperante en la esfera de los fenómenos regidos por categorías superiores.

He ahí dos de las limitaciones de la ciencia. Otra limitación es su incapacidad para comprenderse a si misma: por su propia cuenta no puede dar respuesta a la cuestión de su sentido, ni a la del fundamento último de sus leyes. Tampoco está entre sus posibilidades determinar qué es la verdad en general, aunque ésta sea la principal idea rectora del espíritu de sus cultivadores. Además, no pudiendo abarcar por completo todos los factores que intervienen en cada situación, la disciplina científica sólo opera con verdades parciales y relativas, y es impotente para discernir lo sabido con respecto al fondo enigmático del objeto de conocimiento. Apenas es necesario agregar que si señalo estas limitaciones inherentes a la forma más fecunda del saber, es sólo por que a menudo no se les toma en debida consideración.

Elas se hacen patentes a la luz del pensamiento filosófico, que guía a la voluntad de saber allende las verificaciones objetivas y las pretensiones, fundadas o engañosas, de las doctrinas. Ciencia y filosofía corresponden a esferas distintas del conocimiento en lo que respecta a origen, método y sentido de la investigación. Reconocer tal diversidad es indispensable para evitar la confusión de los fines propios del trabajo en cada una de ellas. La filosofía persigue el ahonde de la esencia, la existencia y el valor del ser, el cual a diferencia de los hechos, desborda la objetividad sensible. El pensamiento filosófico hace fecundo el espíritu de quien lo profesa, a condición de que éste posea capacidad y poder para seguir con independencia el movimiento de la problemática, en procura de trascendencia. Las ideas reguladoras del trabajo científico, filosóficas por su índole, ofrecen perspectiva, incentivos y crítica útiles para evitar generalizaciones y certidumbres delusorias. A su vez, el ejercicio de la ciencia, gracias al rigor de sus métodos y al contacto con los hechos, es condición fundamental para el ajuste del criterio filosófico a la realidad, criterio que de otro modo corre riesgo de caer en la construcción de conceptos vacíos y mundos fabulosos. Así, gracias al recíproco apoyo de ambas disciplinas, con el debido deslinde de sus respectivas particularidades, el auténtico saber filosófico contribuye a que la ciencia estricta estructure con limpieza el caudal de sus verificaciones, y a que éstas ofrezcan su atmósfera consistente al vuelo del filosofar hacia la verdad inalcanzada o inalcanzable.

5. CUALIDADES ANEXAS AL ESPIRITU CIENTIFICO

Aunque en principio la ciencia misma excluye de manera sistemática la intervención de motivos de orden afectivo y en general la injerencia de lo subjetivo, la vocación científica y hasta el simple deseo de adquirir conocimientos dependen de factores psicológicos no intelectuales. Intervienen incluso propensiones instintivas primarias: la curiosidad, común con los

animales superiores, es su preámbulo. Los sentimientos, la estimativa, la voluntad participan en todas las ocupaciones del hombre: el estudio y el trabajo científico no se exceptúan, y sus operaciones caen dentro de la ley general de la economía anímica, según la cual a todo acto gnóstico acompañan un movimiento virtual y una resonancia pática.

Por cierto que no es esta ocasión propia para examinar los fundamentos psicológicos de la actividad cognoscitiva. Sólo me propongo significar con lo dicho que el espíritu científico arraiga en la personalidad del sujeto y forma parte de su existencia. Lo hago con el propósito especial de señalar el margen axiológico que le corresponde.

Ante todo, el normal afán de saber es a la vez expresión y acicate de una cualidad moral: la veracidad. En la plenitud de su vigor ella consiste no sólo en profesar la verdad, sino en el valor de reconocerla, donde sea, y sostenerla con independencia, inclusive cuando la adveración redunde en menoscabo de los propios intereses. En naturaleza ricamente dotadas en el orden moral, el amor y el respeto a la verdad revelan y fomentan propiedades complementarias y afines, como la amplitud de criterio, la seriedad, la rectitud, la pureza, la autenticidad en el pensamiento y las acciones. Por eso el hombre cabalmente penetrado de espíritu científico es capaz de derechura incluso en un mundo en que reinen el amaño y la mentira.

Semejante arresto, que suscita nuestra admiración frente a la figura de los grandes sabios que la encarnan con excelencia, es la más genuina y específica gala del espíritu científico. Pero existen otras, correspondientes a valores estéticos, sociales y religiosos, que si no se vinculan tan directamente como la veracidad con el decoro del estudio, sí contribuyen indirectamente a exornarlo a causa de su significación intrínseca.

La búsqueda de la verdad, tanto en la investigación cuanto en el aprendizaje, tiene como colateral disfrute axiológico el regalo de la belleza. En el estudio de la naturaleza, lo mismo que en el de las matemáticas o de la vida espiritual, cada pa-

so en tránsito de la ignorancia al conocimiento entraña una impresión de valor no puramente intelectual: por débil que sea la sensibilidad estética del sujeto, es experimentada como vibración emocional, un maravillarse, semejante en algo al goce que suscita la contemplación de las obras de arte.

El progreso de la ciencia, en cualquiera de sus ramas, nos ofrece el espléndido espectáculo de una renovada revelación de perspectivas sorprendentes. Ante ellas no sabemos que admirar más, si la armoniosa simplicidad de la textura teórica lograda en cada etapa, o los medios concebidos para arrancar sus secretos a la compleja realidad. En la época contemporánea, el hombre de ciencia, representante típico de su civilización, ha superado la fortuna del poeta, ofreciendo un mundo de representaciones infinitamente más portentoso y seductor que todas las ficciones.

En otra esfera, la de los valores sociales, el espíritu científico favorece la vida en forma, en cuanto vehículo de concordia entre los hombres. El carácter universal de las verdades científicas —esto es, que son tales a condición de que su objetividad sea reconocible por todos— contribuye a la participación de las personas en su contenido, sin más requisito que la aptitud intelectual para asimilarlo. Por otra parte, la laboriosidad, el desinterés, la abnegación de la mayoría de los cultivadores de la ciencia, redundan en beneficio de los demás, tanto en la forma de comunicación, enseñanza y ayuda, cuanto en la de don liberal de los resultados de la investigación. En las instituciones docentes y en las sociedades, academias y publicaciones científicas, cada cual ofrece su fervor y sus luces o los frutos de su trabajo a quien está dispuesto a recibirlos. Aunque el empleo práctico de las conquistas de la investigación no es finalidad del espíritu científico, la técnica es hija de la ciencia; y la técnica, aplicada con discernimiento para el bien, constituye el medio más fecundo de hacer fácil, variada y sabrosa la existencia humana, no sólo en el aspecto material, sino en el espiritual.

Por último, es también dirección estimativa colateral del espíritu científico la valoración religiosa o cuando menos ciertos aspectos de la vida interior y la conducta afines a la religiosidad. El amor a la ciencia, inclusive en la forma meramente receptiva, comporta voluntad ascética, consagración a la verdad por la verdad misma, venciendo las tentaciones de lucro y las veleidades del amor propio, y haciéndola objeto de culto, de una manera que se asemeja a la veneración de lo sacro. Otros dos aspectos de la afinidad con lo anagógico son la fe y el misticismo. Si bien el espíritu científico se opone radicalmente a adherir a puras creencias, la devoción a la verdad conquistada o entrevista, lo mismo que en filosofía, excede de la sobria aceptación de los hechos comprobados: es la fe, un movimiento interior orientado por la virtualidad supraempírica de la idea reguladora de vislumbres acerca de la realidad de lo que es. En todo acto de conocimiento experimentado con profundidad, hay un elemento irreductible a la simple racionalidad y a la desnuda condición concreta del objeto: este elemento intuitivo puede calificarse justamente de místico. Es patente en la brega íntima del investigador, que da aliento a la configuración de los datos e inflama su espíritu con una especie de sentimiento de misterio frente al substrato inescrutable.

6. PARCIALIDAD Y PLENITUD DE LA CULTURA PERSONAL

Quedan señaladas las principales disposiciones timéicas inherentes y afines al espíritu científico óptimo. Bueno será también considerar algunas de las estrecheces y aberraciones de tal espíritu, que justifican la conveniencia de oponer la cultura amplia al cultivo unilateral del pensamiento científico.

La sobrevaloración de la ciencia, lo mismo que la dedicación exclusiva a su estudio, predisponen al intelectualismo, que hace al hombre extraño a la realidad del mundo cotidiano, debilita su poder para la acción y empobrece su sensibilidad para los infinitos aspectos y matices de la relación con

los semejantes. Tal es el origen del que unas veces es juicio y otras prejuicio en las gentes, consistente en pensar que los sabios siempre están en las nubes.

Si al exclusivismo de la visión se añaden la falta de crítica y el través egocéntrico, se comprende que se reúnen las circunstancias psicológicas condicionantes del fanatismo de las ideologías pseudofilosóficas: desafortunadas generalizaciones de hipótesis cuestionables, absurdas o de legitimidad limitada a un orden restringido de fenómenos. Las mismas condiciones psicológicas, unidas a la carencia de honestidad intelectual, de veracidad, engendran el tipo del charlatán, sujeto dominado por el inescrupuloso afán de propalar opiniones y doctrinas, buscando por todos los medios adeptos que ciegamente lo sigan, lo admiren y lo ensalcen, lo que, por supuesto, consigue frecuentemente entre los tontos y no rara vez entre personas capaces pero incautas.

A las susodichas imperfecciones y aberraciones de la voluntad de saber se opone la madurez de la espiritualidad, susceptible de adquirirse con la cultura plenaria. Ella abre los sentidos y el sentido a todo lo que hay de significativo en la experiencia, a su riqueza inagotable y al halo de enigma que circunda a toda evidencia, hermanando y oponiendo, en trabajo severo, la intuición y la crítica; ella también estimula el ejercicio de la estimativa en una atmósfera de sano y comprensivo empirismo, con olfato para lo genuino y gusto para lo plausible, aun lo más ajeno a la propia dilección; por último, la madurez de la espiritualidad incita el querer a la empresa de buscar lo esencial y lo genérico en el contenido del mundo, sin mengua del reconocimiento de la individualidad única, la ley y la excepción, *ἄσπε* y *ἄσπερον*. En suma, es la sabiduría, para la cual no hay mentiras vitales, sino verdad y trascendencia.

Otra desviación de la voluntad de saber es la que conduce a reducir el reino de la ciencia al dominio de sus aplicaciones, según la fórmula: saber, prever, poder. No hay duda que la técnica es una especie de magia efectiva, cuya fuen-

te es la ciencia. Pero el espíritu de investigación y el cultivo del conocimiento científico en general son fieles a su esencia sólo en la atmósfera del desinterés, del puro valor cognoscitivo, de la teoría, en el sentido clásico. Quien mira en los descubrimientos sólo el provecho es industrial, empresario o comerciante —sin duda estimable de acuerdo con sus merecimientos— mas no constitutivamente y sólo por eso hombre de ciencia, ni hombre culto. El predominio del criterio utilitario, anexo a la concepción de la ciencia sólo como instrumento, rebaja la tabla de valores al plano de las necesidades mayormente materiales. La cultura integral sobrepone al saber de rendimiento, el saber docto y el saber formativo y a todo saber, la elevación moral.

Así como el espíritu científico amplio se enriquece y dignifica con la sensibilidad estética, el altruismo y la reverencia, así el estrecho se empobrece y descamina por falta de cualidades complementarias. El estudioso que cae en esta mengua se inclina a extender el rigor de la disciplina experimental y conceptual a todos los aspectos de la realidad y de la existencia, reputando el arte y el goce estético como cosas pertenecientes al dominio del error, mentira convencional. Análoga sequedad de entendimiento priva de calor y jugo a la relación del teórico exangüe con los demás y con lo numinoso. Hombre hurao, se encastilla en el comercio con los libros, los instrumentos y las abstracciones, de espaldas al torrente de la vida. Hombre encerrado en lo relativo y computable, carece de estremecimiento frente a la totalidad de la creación y frente a lo absoluto; los juicios sumarios de su positivismo lo llevan a conceptualizar la experiencia religiosa como ilusión superada, propia de la mentalidad arcaica.

A semejante linaje de intelectuales le está vedada la contemplación de las cosas, los hombres y el cosmos, con el verdor de su apariencia y la magia de su intimidad y su *plus ultra*, según nos enseñan a verlos el amor y la fe, potencias supremas del espíritu en vigilia, propio de la cultura magna, a un tiempo universal, ascendente y jerárquica.

7. CULTURA UNIVERSITARIA E INVESTIGACION CIENTIFICA

La cultura superior en general tiene por objeto afinar la visión y el sentido íntimo del hombre, ejercitando su espíritu de suerte que adquiera un orden de ideas y aspiraciones consonantes con la realidad del mundo y con las mejores posibilidades formativas. En todas las etapas de la instrucción tiene cabida esta clase de discipulado. La cultura universitaria se caracteriza por ser superior y además por orientarse fundamentalmente a la investigación de la verdad; de manera que la ciencia constituye su disciplina central y distintiva. No significa dedicación exclusiva al conocimiento científico, pues así no sería cultura superior, ni preparación profesional; significa un régimen de estudio en el cual los métodos de la ciencia y el espíritu científico se cumplen de la manera más cabal en el trabajo de maestros y discípulos.

En consecuencia, la universidad es la institución en la cual no sólo se transmite el saber adquirido, sino se verifican y renuevan sus datos gracias a la investigación. Ciertamente, esta misión no es exclusiva de la universidad, mas sus establecimientos representan el ámbito donde ella se cumple en forma pura y relevante, a causa de vincularse ahí plena y fecundamente con la vida académica.

Sería superfluo recalcar la importancia que tiene la investigación científica. Todos sabemos que su obra es testimonio de madurez cultural y garantía de valimiento e independencia de las naciones; Aquellas en que no florece se hallan en condición que mucho se asemeja a la de colonias en lo tocante al saber. En cambio, en las naciones principales la investigación es parte de su grandeza, y la fomentan celosamente, incluso a costa de sacrificios ingentes. Así vemos hoy que Alemania occidental, a pesar de su derrota y del enorme esfuerzo que hace en la reconstrucción material, gasta anualmente cuatrocientos cincuenta millones de marcos en la inves-

tigación científica, lo que equivale a una contribución de cerca de nueve (8.80) marcos por cabeza, comprendida toda la población. En los Estados Unidos de Norte América y en Rusia la contribución por cabeza con el mismo objeto es ocho veces mayor (aproximadamente de 16 dólares anuales) (k). Por otra parte, cuanto mayor es la madurez cultural de un pueblo tanto más se inclina la filantropía de los hombres de fortuna a apoyar la investigación científica. En nuestros días el caso de Lord *Nuffield* es significativo no sólo por la cuantía de sus donaciones (más de 26 millones de libras esterlinas) sino por ser el empleo de éstas la preocupación principal del filántropo, quien reserva para sí únicamente parte mínima de su haber.

En la mayor parte de los países de habla española el fomento de la investigación científica deja que desear, incluso en aquellos en que es apreciable el número de verdaderos hombres de ciencia. Por circunstancias que varían en las diversas naciones, mayormente ajenas a la iniciativa del personal académico, hay todavía universidades que no sólo carecen de profesores consagrados a la tarea científica y de personal auxiliar preparado, de laboratorios, colecciones, museos, bibliotecas etc., sino de condiciones para que maestros y estudiantes puedan enterarse del movimiento científico mundial.

En tales ambientes los universitarios deben unir sus esfuerzos para que cambien las cosas, de modo que año tras año disminuya la distancia que los separa de la situación que ansían ver lograda. Aparte la colaboración en el movimiento colectivo en pro de la universidad modernizada, es requisito para el éxito que cada cual, en la esfera propia y según las aficiones particulares, trate con perseverancia y sin esperar grandezas, de perfeccionar su preparación y de hacer obra cien-

(k) Datos de 1956.

tífica, por modesta que sea. Pues en todos los lugares de la tierra la naturaleza y la cultura ofrecen materia virgen y promisoría al estudio concienzudo. Y la voluntad de investigar es poderosa para suplir con industria la deficiencia de los medios, como lo revela la historia de no pocos sabios célebres, cuya inventiva todo lo improvisó a fuerza de vocación.

Homorio Delgado

Casilla 1589. Lima (Perú)

SEGUNDA PARTE
METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
Y POLITICAS

EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN EL DES-
ARROLLO DE LOS SISTEMAS JURIDICOS
Y LAS DIFERENCIAS DE ESPIRITU Y
METODO ENTRE EL DERECHO
CIVIL Y LA COMMON LAW
ANGLO-SAJONA (*)

Es teoría muy generalmente aceptada la que señala entre los latinos (particularmente los franceses) y los anglo-sajones (particularmente los ingleses) diferencias en la actividad del espíritu, las cuales se impondrían a los respectivos sistemas jurídicos lo mismo que al conjunto de las instituciones y bastarían para explicar la preferencia de los latinos por los códigos y los principios jurídicos y el apego de los anglo-sajones a los precedentes y a la costumbre.

Sin embargo, sin poner en duda diferencias psicológicas evidentes, cabe preguntarse si no se podría encontrar uno de los factores esenciales de la división que se ha producido y conservado en el interior de la comunidad jurídica occidental, en la diferencia de métodos de estudio y enseñanza del derecho y en las consecuencias que para la evolución de ambos sistemas jurídicos acarrea la intervención de la Universidad en los países de derecho civil y al contrario su relativa ausencia en los países anglo-sajones.

Durante mucho tiempo, el derecho anglo-sajón ha continuado (y en cierto modo continúa todavía) siendo un derecho no solamente creado por peritos sino también explicado y enseñado por los mismos, fuera de la Universidad. En cambio, por más importante que haya sido y siga siendo la participación de los peritos en su formación, hace tiempo (sobre todo desde el siglo XIX) que el derecho civil es un derecho

(*) Publicado en "La Universidad en el siglo XX" Libro oficial de homenaje editado por la Facultad de Educación. Lima, 1951. Traducción del francés por André Coyné.

explicado y enseñado por **catedráticos**, en el seno de la **Universidad**.

Al prescindir durante mucho tiempo de la eficacia del razonamiento y de la enseñanza universitaria, los sistemas jurídicos anglosajones, sin lugar a duda, han logrado poseer expertos juristas, en extremo bien preparados, pero al mismo tiempo han detenido el proceso de su propia evolución jurídica.

En cuanto a las diferencias que existen entre los dos sistemas jurídicos, lo que se suele llamar diferencia de psicología étnica o nacional quizá sea únicamente la diferencia de espíritu (diferencia ésta de carácter internacional) que existe entre los peritos por una parte y por otra los doctores y profesores. Por eso mismo, durante mucho tiempo, se prefirió el aprendizaje profesional a la enseñanza universitaria; la profesión jurídica anglo-sajona parece haber tenido peritos muy bien preparados pero que se veían obligados a recurrir a un instrumento más arcaico.

En cambio, el mundo latino ha reservado al derecho una situación muy importante en la enseñanza universitaria; dicha situación nunca deja de sorprender a los anglo-sajones que no entienden lo que los países latinos pueden hacer con aquellos miles de estudiantes en derecho que ellos no conciben imponiéndose el estudio de una técnica austera sino con la esperanza de practicarla. Al aceptar en la Universidad el derecho como instrumento de una cultura general ampliamente distribuída, los países latinos, es cierto, no han conseguido directamente los peritos debidamente preparados que el aprendizaje proporcionaba a los países anglo-sajones; las facultades de derecho serían las primeras en reconocer que a sus estudiantes les falta todavía practicar el aprendizaje de las profesiones jurídicas si aspiran a ejercerlas. Pero, por el hecho de haber sido constantemente objeto de nuevas reflexiones y adaptaciones de parte de la Universidad que cumplía con sus necesidades didácticas, el derecho civil ha tenido una evolución más rápida y más completa; en una forma bastante amplia ha

perdido sus caracteres nacionales para participar en el carácter universal de la cultura y, por tanto, ha sido susceptible de propagación en todos los países en los que penetraba la cultura occidental.

Semejante utilización, por parte de las Universidades de la Europa continental y la América ibérica, del derecho y de las ciencias sociales reunidas en torno al derecho como instrumento de cultura general, encierra también una respuesta a la pregunta que tantas veces se hace actualmente (sobre todo en los Estados Unidos) frente al desarrollo de las ciencias sociales: obligada a aceptar ampliamente dichas ciencias ¿puede la Universidad encontrar en ellas, lo mismo que en las humanidades clásicas, un instrumento eficaz de cultura general?. En realidad, esa cultura general que se admite como propia de las generaciones anteriores y que la Universidad, interrogándose sobre si sus esfuerzos han fracasado, echa de menos y anhela recuperar, es en el derecho donde la mayor parte de los más destacados representantes del mundo latino la vienen buscando hace mucho tiempo. Con el "impolished study" al que, en el siglo XVII, un hombre culto como el inglés Evelyn aceptaba difícilmente dedicarse, las universidades de Europa y América ibérica han creado, en el siglo XIX, unas "humanidades jurídicas" eficaces, y actualmente algunas Universidades anglosajonas (Yale especialmente) están haciendo lo mismo con la "common law".

LA LOGICA LATINA Y EL EMPIRISMO ANGLO-SAJON

Un gran juez inglés, Lord Macmillan, expuso la teoría tradicional de la oposición entre el espíritu jurídico anglosajón, representado por la tradición jurídica inglesa, y el espíritu jurídico latino, representado por los juristas franceses, en una conferencia titulada "Dos maneras de pensar", pronunciada en Mayo de 1934 en la Universidad de Oxford; mientras que los franceses actuarían más bien en función de razonamientos lógicos, el espíritu inglés, más empírico, se dejaría

convencer por la experiencia sin buscar justificaciones de principio para sus decisiones.

Tal oposición psicológica también se revelaría en sectores distintos al del derecho, aunque los juristas ingleses se jactan fácilmente de haber creado con la "common law" el producto más puro (con el anglicanismo quizás) del espíritu nacional inglés. Ya que se trata de una diferencia existente en el modo de funcionar del espíritu, es evidente que la oposición ha de existir igualmente en la vida política, las instituciones religiosas, los métodos científicos o didácticos y en la conducta cotidiana de los hombres de negocios.

Se afirma que el latíno tiene un espíritu sintético: apasionado por la lógica, se ve obligado, para sentirse contento, a descubrir principios generales y razonar refiriéndose a ellos; se deja difícilmente convencer por la experiencia que le parezca estar en contradicción con el sistema racional que él ha ideado y, por lo tanto, trata de someter los hechos a los principios; se muestra satisfecho cada vez que ha podido elaborar un sistema y luego colocar en su sitio un hecho determinado o un acontecimiento y enunciar planes de acción sin preocuparse mucho por las posibilidades de realizarlos. Esto es, con las ventajas y defectos que ello encierra, el espíritu del teórico.

Dicho espíritu geométrico, llevado a veces hasta la caricatura, y especialmente desarrollado en los franceses, es el que nos instaría a hacer tabla rasa de las instituciones cuyo valor la experiencia ha demostrado, para sustituirlas con construcciones a priori, cuyo carácter utópico poco nos importa con tal que ellas correspondan a criterios lógicos. El francés, revolucionario por su afición a los principios más que por su afición a los cambios, sentiría periódicamente la necesidad de hacer tabla rasa de las construcciones empíricas de la historia para volverlas a edificar según planes más racionales; es así como formularía declaraciones de derechos sin interesarse por las posibilidades de llevarlas a la práctica, y también cómo redactaría constituciones escritas y publicaría códigos.

convencido de que éstos son los mejores ya que están acordes con la razón, e igualmente convencido de que si fracasaran ello se explicaría por la intervención de malas personas y traidores.

En el campo de la ciencia, sería un tipo latino de espíritu el que llevaría a formar hipótesis y enunciar leyes que rijan las experiencias que las pueden justificar, en vez de registrar, objetivamente, las experiencias: el latino por deducción procedería más que por inducción; valiéndose de la razón más que de la experiencia y prefiriendo la síntesis al análisis, se mostraría más hábil para coordinar los resultados de la investigación científica y exponerlos clara y lógicamente, que no para hacer investigación experimental; resultaría más fácilmente profesor que investigador y se destacaría en la redacción del manual de enseñanza, producto sin rival de la actividad intelectual latina.

Por el contrario, el anglo-sajón vendría a ser un empírico ávido de acción más que de comprensión; desde el momento en que le satisface el modo de funcionar de una institución, muy poco le importa que dicha institución sea racional o no; no hace el esfuerzo que requiere la síntesis; desprecia las construcciones generales, los planes y proyectos; desconfía de los principios y sistemas; su espíritu es práctico, y, lo mismo que el espíritu teórico, tiene aspectos positivos tanto como negativos.

Igualmente llevado a veces hasta la caricatura, el empirismo sería el causante de que al anglo-sajón le sea indiferente comprender las cosas; sería también el causante de que el anglo-sajón se muestre conservador en política, no porque lo asusten los cambios (quizás los acepte más fácilmente que el latino) sino porque se muestra hábil en cambiar rápidamente los detalles que no lo satisfacen, y únicamente éstos; sin pensar en transformar el sistema en su totalidad. Puesto frente a instituciones cuyo funcionamiento le resulta evidente, aunque la cosa lógicamente fuera inverosímil, vacilaría mucho en cambiarlas; más bien trataría de consolidarlas en

él caso de que presentaran señales de deficiencias. Reacio a las revoluciones, desconfía de las declaraciones de principios, las constituciones escritas y las codificaciones; se conformaría con mejoras de detalle conforme los hechos las hagan necesarias, y, siendo éstas únicamente mejoras de detalle, las realizaría fácil y rápidamente. Por permanecer fiel a la tradición y a los precedentes, tiene instituciones muchas veces perfectamente ilógicas, y que nunca rompen completamente los lazos que las unen con las anteriores, inclusive cuando se proponen fines opuestos. Siendo su espíritu insensible a lo absurdo de semejante situación, el anglo-sajón se muestra sumamente hábil en integrar un contenido nuevo en marcos que no le han sido destinados: es especialista de las instituciones irracionales pero eficaces que, en el siglo XX, le permiten utilizar una cámara de nobles hereditarios como corte de justicia para aplicar un derecho democrático y socialista; y el anacronismo de aquel ingenioso defensor que, al principio del siglo XIX, se percató de que puede llamar a su contrario a un "duelo judicial", lo divierte más de lo que lo escandaliza.

En las ciencias, ese tipo de espíritu iría progresando de experiencia en experiencia, aceptando inmediatamente dichas experiencias, aún en el caso de que fueran en contra de las hipótesis más satisfactorias para el espíritu. Semejante espíritu práctico y empírico haría que el inglés sea un experimentador más que un profesor, un redactor de observaciones y monografías más que de manuales.

LOS PRINCIPIOS JURIDICOS DEL DERECHO CIVIL Y LOS "CASOS" EN LA COMMON LAW

Las precedentes formas de espíritu se opondrían principalmente en materia jurídica, causando las diferencias de fondo y sobre todo de forma de las instituciones jurídicas. Son según se afirma, modos de pensar que confieren aspectos tan distintos a los dos sistemas que apenas los juristas de derecho civil y los de common law llegan a entender recíprocamen-

te sus instituciones, aunque ellas hayan sido creadas para sociedades integrantes de la misma familia cultural y tiendan, por lo mismo, hacia fines idénticos.

En la imagen tradicional, tal como se la representa el jurista anglo-sajón, el derecho civil, y particularmente el derecho francés viene a ser un cuerpo organizado de reglas y principios que aspiran a integrar la totalidad de las relaciones jurídicas. Muy antiguamente ha tenido el propósito de codificar y, antes de poder llevarlo a cabo para la totalidad de las instituciones jurídicas en todo el país, lo había realizado en gran parte con la redacción oficial de las costumbres y las grandes “ordenanzas” para la reforma del Derecho.

A partir de dichos principios contenidos en fórmulas rígidas, el jurista francés intenta, por medio de razonamiento lógico y en referencia constante con el principio, deducir las aplicaciones que es preciso realizar para los “casos” específicos. Si es exacto semejante esquema, el sistema jurídico continental se aplica y desarrolla en función de un método esencialmente deductivo.

Para conocerlo y utilizarlo, es necesario conocer los principios y ensayarse en razonar bien. Un derecho de esa clase conviene admirablemente para una enseñanza universitaria. Por otra parte, ya que se dirige a la razón humana más que a la experiencia nacional y profesional, es susceptible de amplia difusión: sus principios y razonamientos pueden ser entendidos por otras personas que no sean habitantes del país o miembros de la profesión.

En cambio, según la imagen tradicional, tal como se la representan los juristas de derecho civil, el sistema de la common law propende a ofrecerse como un catálogo de puntos de derecho que han sido fijados con motivo de soluciones de especie, a su vez determinadas para resolver problemas concretos, por jueces que tratan de no apartarse de los anteriormente determinadas en casos análogos. Aun cuando ese derecho tiende, particularmente en la actualidad, a desarrollarse según disposiciones legislativas, dichas disposiciones no se in-

tegran dentro de una codificación promulgada por el legislador; sino más bien dentro de la costumbre general expresada por los jueces en un sinnúmero de decisiones casuísticas.

Si el esquema precedente está acorde con la realidad, el razonamiento jurídico inglés solucionaría en cada caso las cuestiones particulares que se plantearan para él por vía de analogía con los casos precedentes; mientras que el perito francés deduciría la solución de principio general, el perito inglés procedería por vía de inducción, iría progresando de solución de "caso" en solución de "caso"; Por lo tanto, habría que oponer el juez francés, que va siempre de lo general a lo particular, al juez inglés que discurre de lo particular a lo general y cuyo razonamiento bien podría llevarlo hasta el principio o la regla pero que en realidad casi nunca formula tales normas para no comprometer el porvenir.

Para conocer un derecho de ese tipo y utilizarlo, es preciso seguir las etapas por las que ha pasado de uno a otro caso y remitirse a lo precedente. Semejante derecho puede ser objeto de descripciones mucho más que de explicaciones. Ya que no se vale de los principios ideados por la razón sino de la experiencia profesional inglesa, resulta más apto para los procesos de adaptación del aprendizaje profesional que no para cualquier enseñanza universitaria; para demostraciones prácticas que no para lecciones teóricas. Es una colección de usos profesionales descubiertos de modo empírico por los peritos ingleses la que constituye el núcleo de semejante derecho; tanto su estrecha dependencia de una actividad profesional como su subordinación a la historia nacional de Inglaterra, limitan sus posibilidades de difusión fuera de los países anglo-sajones, e inclusive dentro de los países anglo-sajones, fuera del medio de los peritos del derecho.

Por consiguiente, parece comprobado que las diferencias entre los dos grandes sistemas jurídicos son el resultado lógico de la oposición entre el racionalismo latino y el empirismo anglo-sajón. Dicha oposición entre el latino (el francés particularmente), de temperamento lógico, y el anglo-sajón (el

inglés particularmente), de temperamento práctico, es uno de los lugares comunes predilectos de la psicología de los conjuntos nacionales; y es cierto que franceses e ingleses (y sus juristas en primer lugar) se complacen en reconocerse en semejante descripción con tal que no se la cargue de malevolencia.

No hay motivo para afirmar que la descripción sea por completo falsa y que no tenga fundamento la oposición entre los dos espíritus; por el contrario, explica muchas de las particularidades de la vida nacional de ambos pueblos, y ante todo de su vida política. No estamos seguros, sin embargo, de que explique perfectamente la verdadera naturaleza de las diferencias que en su estado actual presentan los dos sistemas jurídicos, common law y derecho civil. Nos encontramos frente a una generalización que los ingleses aceptan tan fácilmente como los franceses y el simple hecho de que la acepten basta para reducir su alcance, ya que en ese mismo instante los ingleses obedecen al espíritu de sistema que debería quedar como característica propia de los franceses.

Aquella tan profunda oposición que uno se imagina descubrir entre el espíritu lógico y el práctico, entre el método deductivo y el inductivo, en el derecho francés y el inglés, no deja de ser en gran parte una ilusión que estriba en un análisis harto superficial de dos sistemas jurídicos que se quiere juzgar según los caracteres opuestos que presentan o han presentado en un momento dado, precisamente cuando se encuentran en dos fases distintas y hasta opuestas de su evolución; bien se sabe además que no existe oposición alguna entre métodos deductivos e inductivos y que más bien no hay clase de conocimiento que progrese sin asociarlas.

EL ESPIRITU RESPECTIVO DE LA COMMON LAW Y DEL DERECHO CIVIL EN MATERIA DE RESPONSABILIDAD

Para determinar el alcance verdadero de dicha diferencia de espíritu en materia jurídica, es necesario considerar en

ambos sistemas una serie idéntica de relaciones jurídicas; la materia de la responsabilidad civil, —the law of torts, en la common law—, es una de las más apropiadas para ello, ya que quizá sea en su ámbito donde la diferencia entre las actividades intelectuales de los juristas de ambos países se revela, en un primer momento, más importante.

Se trata, pues, del estatuto jurídico de relaciones sociales muy diversas que se han transformado profundamente en el transcurso del siglo XIX: aquellas soluciones específicas, — que habían permitido determinar la responsabilidad jurídica de los actos de un individuo, en un tipo de sociedades relativamente estables en las que los individuos se encontraban integrados en grupos primarios fuertes, familiares, profesionales o de cualquier otra clase—, han resultado rápidamente anticuadas en un período de cambios sociales celéreos, conforme se iban deshaciendo los grupos primarios y se instauraban solidaridades nuevas en grupos más amplios y complejos mientras que el desarrollo del maquinismo imponía nuevas condiciones de vida.

Tanto en los países de common law como en los de derecho civil, la progresiva adaptación a las nuevas circunstancias de las disposiciones jurídicas referente a la responsabilidad civil iba a ser realizada esencialmente por los técnicos del derecho y de la profesión jurídica actuando por medio de la jurisprudencia. No cabe duda de que el proceso legislativo haya influido de modo decisivo en ciertos puntos particulares, por ejemplo los accidentes del trabajo; sin embargo, la evolución en conjunto es obra de la profesión jurídica cuyo supuesto conservatismo no ha impedido, tanto en el mundo anglo-sajón como en el latino, adelantarse al legislador e inclusive a la opinión pública.

La materia de la responsabilidad parece explicarse, más que cualquier otro capítulo del derecho, por la diferencia de los espíritus inglés y francés: es en ella donde la diferencia de métodos entre los sistemas de ambos países se revela más importante. Dificilmente podría encontrarse en el sistema ju-

nómico francés exposición de principio tan general como la del artículo 1382, y raras veces un sinnúmero de “casos” extraordinariamente diversos han sido resumidos en las pocas líneas de solamente cinco artículos del código civil. Tampoco sería fácil encontrar en el sistema jurídico inglés, sobre todo después de que se ha modernizado el derecho de la propiedad inmobiliaria, muchos otros capítulos que se revelan tan dependientes de los históricos y métodos empíricos por medio de los cuales los jueces ingleses han imaginado día tras día soluciones para los problemas que les planteaban los distintos “casos” conforme se venían presentando.

EL PRINCIPIO FRANCÉS DE RESPONSABILIDAD CIVIL

Los juristas franceses del siglo XIX observaban como punto de partida en materia de responsabilidad un principio fundamental que los otros sistemas de derecho civil habían de adoptar con modalidades más o menos parecidas según la fecha de su codificación. El artículo 1382 del código civil —que reza de la siguiente forma: “Cualquier acto de un individuo que cause algún perjuicio a otro, obliga al causante a que repare el daño”— constituye un caso excepcionalmente logrado del esfuerzo que se realiza para reducir un sinnúmero de aplicaciones en un principio general que satisfaga al espíritu en una forma que todos puedan entender; para lograrlo ha sido necesario que se agregue al esfuerzo sintético continuado durante muchos siglos por el derecho romano los esfuerzos unidos de los derechos civiles modernos.

Frente a las transformaciones de la sociedad que continuamente revelaban nuevas formas en la necesidad de asegurar la reparación de los daños sufridos por un individuo, los juristas franceses han durante mucho tiempo logrado deducir de la idea de falta, por medio del razonamiento, cuantas decisiones casuísticas eran necesarias. Luego, después de convenirse de que, en muchos casos, era bueno asegurar la reparación de un daño determinado aún cuando las circunstancias

no permitían descubrir la existencia o inexistencia de un delito, los juristas han buscado nueva noción más amplia que les permitiera fundamentar en un principio general las decisiones que estimaban necesario tomar: presunción de delito, idea de riesgo, confianza legítima; cada jurista trataba de reunir los "casos" en torno a unos principios que permitieran explicarlos, para luego verse obligado muchas veces a abandonar dichos principios con el fin de buscar otros nuevos cuando resultaba evidente que los primeros principios no permitían aplicaciones lo suficientemente variadas o, al contrario, las permitían exageradamente.

De todos modos, por más que existieran controversias, la teoría de la responsabilidad francesa podía ser considerada por los exponentes como un sistema racional; eran ideas generales las que originaban las controversias.

Gracias al continuo esfuerzo para reducir las especies a un principio único, un tratado de derecho francés, por ejemplo el de Jossierand, que, lo mismo que casi todos los otros tratados, es obra universitaria, podrá dedicar bastante espacio a la jurisprudencia sin dejar, no obstante, de presentar en forma clara y concisa en torno a unas pocas ideas generales el capítulo de derecho correspondiente a la responsabilidad; dichos temas centrales son los siguientes: responsabilidad que se basa en la prueba de un acto delictuoso, y discusión sobre si la noción de delito —con todas las extensiones que se le puede dar, recurriendo por ejemplo a la presunción de delito—, basta para justificar lógicamente las soluciones que han sido presentadas o las que sería necesario tomar; finalmente el tratado llegará a la conclusión de que la responsabilidad debe basarse en la noción de riesgo.

En el curso de la exposición teórica del problema, semejante tratado se referirá muchas veces a decisiones judiciales, pero eso únicamente para indicar la relación que existe entre estas decisiones y la teoría que está exponiendo. El centro de la exposición no lo constituye la descripción del punto determinado que haya sido solucionado por la decisión judicial, si-

no el principio general que esa decisión viene a confirmar o infirmar.

Tal como resulta generalmente ordenada, una exposición de la teoría de la responsabilidad en el derecho francés puede perfectamente ser leída y entendida por alguien que no sea jurista y también alguien que no sea francés. ¿Cuál es el fundamento de la responsabilidad, la definición del delito, cuáles pueden ser en presencia de nuevas formas sociales, las ventajas de una reparación que se base en el delito cometido o en el riesgo creado? Semejantes cuestiones no sólo tienen un interés práctico para la profesión jurídica sino que también son de las que se plantean necesariamente el filósofo, el sociólogo e inclusive cualquier ciudadano culto; y por tanto, pueden ser legítimamente estudiadas en un buen programa de cultura general.

LOS CASOS DE RESPONSABILIDAD EN LA COMMON LAW

En oposición con los juristas franceses que podían y debían fundamentar sus razonamientos en los principios incluidos en unos pocos artículos del código, lo suficientemente bien redactados para que, durante mucho tiempo, se haya podido relacionar con ellos, sin violentar mucho el sentido de las palabras, soluciones en las que, por cierto, el legislador nunca había pensado, los juristas ingleses, al principio del siglo XIX, no encontraban en su derecho el menor principio general de responsabilidad civil. En las ediciones más recientes del tratado clásico de Sir John Salmond, titulado: "The Law of Torts. A treatise on the English Law of liability for civil injuries", leemos la siguiente afirmación: "En la forma en que el derecho penal consiste en un cuerpo de reglas que enuncian infracciones determinadas, la teoría del delito civil consiste en un cuerpo de reglas que enuncian los perjuicios causados sin derecho. En ninguno de los dos casos existe principio general de responsabilidad. Si es cierto que en la actualidad otros autores, Winfield particularmente, en su "A Text-

book on the law of Torts”, e inclusive el editor de Salmon & Stallybrass, emiten dudas sobre la perfecta validez actual de semejante afirmación, ella, de todas maneras, era aceptada por todos a mediados del siglo XIX.

Efectivamente, por no existir ninguna codificación sistemática de la common law, el jurista inglés no encontraba un principio general que afirmara la necesidad para un individuo de reparar el perjuicio causado por su delito, sino únicamente cierta cantidad de procedimientos especializados, determinados, en el transcurso de la historia jurídica inglesa, para reparar tal o cual tipo particular de perjuicio que haya sido causada en condiciones muy precisas.

Lo mismo que en otros tiempos el derecho romano, el derecho inglés conocía unos cuantos delitos civiles precisos, cada uno de los cuales recibía su solución propia en el tribunal. Un inglés no tiene por que dar razón a otra persona de cualquier clase de hecho que le haya causado perjuicio, sino únicamente de una serie de “daños” muy estrictamente limitados: “trespass” (delito que consiste en haber invadido la propiedad ajena o manejado sin ningún derecho sus bienes mobiliarios); “nuisance” (acto que impide disfrutar un derecho: por ejemplo, instalación de una industria malsana o insalubre en la cercanía), difamación, negligencia (descuido en una cosa de obligación), delito de Ryland e. Fletcher (responsabilidad que resulta de la utilización anormal de una cosa), etc.’..

Ya que el remedio señalado no se basa en la idea general de que un perjuicio causado sin derecho obliga al causante a que lo repare, sino en el hecho de que se ha cometido un acto subsumible en una de las categorías determinadas, —trespass, nuisance, slander—, el daño no tendría ningún remedio en el caso de que no se le pudiera considerar como uno de aquellos daños muy precisos que obedecen a reglas propias.

Todavía en los principios del siglo XIII, el formalismo rígido del procedimiento judicial inglés hasta obligaba al demandante a que no cometiera el menor error en la calificación del acto que denunciaba, y quien hubiera solicitado repara-

ción por un acto que correspondiera a la definición de la “nuisance”, utilizando el remedio indicado para el “trespass”, no hubiera alcanzado resultado alguno. Desde aquella época el procedimiento se ha vuelto menos rígido: ya no tiene importancia que uno se haya equivocado en la elección del medio para conseguir reparación de un perjuicio, pero, de todas maneras, es necesario que exista tal medio, pues, en principio, la cantidad de delitos particulares que llevan como consecuencia, la responsabilidad sigue siendo limitada.

Es cierto que frente a circunstancias idénticas de las que enfrentaban los juristas franceses, los juristas ingleses han logrado, con sus métodos propios, elaborar un sistema de responsabilidad cuyos efectos sociales resultan sumamente parecidos a los del sistema de derecho civil: interpretando a veces, con criterio amplio los antiguos delitos y otras veces aceptando nuevas variedades de delitos, han llenado paulatinamente la mayor parte de los vacíos que subsistían entre los delitos anteriores y asegurado en esa forma la reparación de los más diversos perjuicios.

De todas maneras, semejante reparación no ha sido finalmente alcanzada por deducción de un principio general sino por multiplicación y ampliación de causas de reparación lo suficientemente numerosas y flexibles para permitir que se relacione con una de ellas los “casos” estimados dignos de serlo.

En estas condiciones, un tratado inglés de la responsabilidad —obra por lo común de peritos del derecho—, no se esforzará en reducir la exposición de la teoría de la responsabilidad a la enunciación de principios generales, la discusión de sus respectivos méritos o la explicación de sus posibles consecuencias. Por ejemplo, por más que incluya una parte general en la que los autores tratan de determinar algunos elementos comunes a las distintas formas de responsabilidad, cualquiera que sea el “daño” particular que la haya originado, un tratado del derecho de los daños, como el de Salmond o el de Pollock, reserva siempre el mayor número de sus páginas (más

de las dos terceras partes del libro) para la descripción sucesiva de los principales delitos particulares (“specific wrongs”).

Mientras que, por ejemplo, en el manual francés, un capítulo va reservado al estudio de la responsabilidad independientemente de la idea de delito, contentándose con recordar el papel que han tenido una cuantas decisiones judiciales importantes —en el manual inglés, el capítulo correspondiente no habla sino del caso Ryland contra Fletcher, en el que, en el año 1868, ha sido acordado otorgar la indemnización de daños y perjuicios al propietario de una mina cuyas galerías habían sido invadidas por las aguas que un vecino había acumulado en un terreno suyo, aunque el último había tomado todas las prevenciones legítimas—, declarando los jueces que el ocupante del terreno aunque no había cometido ninguna falta (“negligence”) tenía que cargar con la responsabilidad de cuantas consecuencias, naturales o probables, ocasionara la infiltración de las aguas que él mismo acumulara (1866, L.R.I. 11Ex. 265. 1868 y en apelación L.R. 3 H.L. 330).

Para mayor facilidad de la exposición, sería por cierto posible reunir los casos desarrollados en torno de unas cuantos principios racionales (lo que hace el tratado francés) pero eso no estaría conforme con el espíritu y los métodos de la common law: el jurista no tiene por qué preocuparse por los principios (aunque, en la actualidad, muchos son los que opinan que dichos principios existen), sino por la serie de casos en los que los caracteres propios de cada delito han sido paulatinamente fijados.

Mientras que las explicaciones generales que el tratado francés hace del principio de responsabilidad tienen también un interés general, en el tratado inglés, la descripción e historia de cada uno de los daños no pueden interesar sino a la profesión jurídica, e inclusive, únicamente a la profesión jurídica de los países de la common law.

Efectivamente, si la discusión sobre el valor de las nociones de falta o de riesgo puede ser incluida en un buen programa de cultura general, no sucede lo mismo con el estudio del

delito *Rylan c. Fletcher*, y un derecho que se manifiesta en esa forma merece todavía la calificación de “*impolished study*” que, durante mucho tiempo, le fue, en forma tan general, aplicada.

Si nos atenemos al ejemplo anterior, parece que se averiguaran las generalizaciones que se han hecho sobre las diferencias existentes entre el espíritu anglo-sajón y el latino: los dos sistemas, según parece, parten de dos puntos de partida opuestos (en uno de ellos es el principio y en el otro el “caso”) y logran resultados parecidos por métodos opuestos de razonamiento (en uno de ellos las deducciones sacadas del principio, en el otro las analogías con los casos precedentes).

En realidad los hechos resultan mucho más complejos: los puntos de partida del razonamiento jurídico no son tan profundamente opuestos ni los métodos de razonamiento tan diferentes como parecen.

LOS PUNTOS DE PARTIDA COMUNES DE LA COMMON LAW Y EL DERECHO CIVIL

La tesis que indica una oposición entre un espíritu jurídico anglo-sajón, el cual procedería por inducción a partir de “casos”, y un espíritu jurídico latino, el cual procedería por deducción a partir de principios lógicos, quizá permita explicar de modo satisfactorio las diferencias existentes entre ambos sistemas considerados en el estado que presentaban en la primera mitad del siglo XIX, pero —por más que tenga algún valor en sectores ajenos al derecho—, semejante tesis ya no puede ser tomada en cuenta, porque las diferencias señaladas no ofrecen la precisión a la que se alude sino en una época determinada, en un momento en que ambos sistemas se encontraban en fases diferentes de su respectiva evolución: por tanto, la oposición no existe en la esencia de los dos sistemas sino tan sólo como accidente histórico.

Si es verdad que, en el siglo XIX, el derecho inglés no se avenía a formular principios generales (y su repugnancia

no ha desaparecido totalmente en la actualidad), si es verdad también que ese derecho sigue progresando por medio de los precedentes y con motivos de los “casos”, es igualmente cierto que los sistemas de derecho civil han pasado históricamente por un largo período en el que difícilmente lograban formular principios generales y se presentaban más bien como catálogos de casos particulares. La frase célebre del juez Holmes: “El derecho no se ha iniciado con una teoría”, vale tanto para el derecho civil como para la common law, y el hecho de que el derecho civil haya podido formular teorías se debe más a lo rápido de su evolución que no al espíritu latino. Importa, pues, explicar no la diferencia de espíritu sino la diferencia en el ritmo de la evolución.

Efectivamente si el sistema jurídico civil había logrado, al terminar el período monárquico, representarse en forma general un principio de la responsabilidad que iba a constituir el artículo 1382 del código civil, mientras que el derecho inglés continuaba enumerando perjuicios particulares para los cuales acordaba remedios propios, la evolución del derecho civil en sus fases anteriores no dejaba de presentar igualmente un período en que se había contentado con el examen de los casos particulares.

El origen común de toda clase de responsabilidad, civil o penal, tanto en el derecho civil o el romano como en la common law, se encuentra en los procedimientos de regularización y eliminación de la venganza privada. Los sistemas de derecho civil no han podido formular un principio general de la responsabilidad sino después de conformarse, durante muchos siglos, con declarar en términos parecidos a los de la ley sálica:

“Si alguien ha robado un lechón que mama todavía de su madre, se lo condenará a que pague tres reales”;

“Si alguien ha robado un cochinillo que puede vivir sin su madre, se lo condenará a que pague un real”;

“Si alguien ha robado un cerdo de dos años, pagará quince reales”;

“Si ha robado cinco cerdos y ningún otro haya quedado, pagará sesenta y dos reales”;

“Si otros han quedado sin que los robe, pagará treinta y cinco reales”;

Y la lista continuaba, volviendo a empezar para las gallinas, perros, caballos o abejas.

Fueron necesarios un inmenso esfuerzo intelectual y un trabajo seguido de reflexión y abstracción en el sinnúmero de soluciones específicas para que el derecho lograra descubrir un principio general, para que, a partir de un catálogo de “casos”, se formara un sistema jurídico. Entre todos aquellos “casos”, cada uno de los cuales llevaba la tarifa de su propia reparación, el espíritu sintético acabó por descubrir e imponer la noción de un delito, penal o civil según los intereses perturbados, cuyos caracteres son idénticos, cualquiera que sea el objeto que lo haya motivado.

Ese primer esfuerzo de generalización, el sistema jurídico de la *common law* lo llevó a cabo tan rápidamente como los otros sistemas; al pasar, en el transcurso de la Edad Media, de las tarifas de penas a las indemnizaciones proporcionales. Pero luego se requiere un esfuerzo de abstracción, mucho más difícil y continuamente renovado, para descubrir entre todos aquellos perjuicios particulares —golpes, insultos, difamación, daños causados por animales u objetos inanimados— una noción general de responsabilidad. El derecho romano mismo no pudo llevar a cabo ese último esfuerzo, contentándose con iniciarlo; el derecho civil en cambio ha logrado realizarlo relativamente rápido, por haber sumado sus nuevos esfuerzos a los ya efectuados por los romanos.

Lo mismo que el espíritu jurídico inglés, el espíritu jurídico francés no encontró primero el principio de la responsabilidad basado en una falta, para deducir luego de él aplicaciones para los casos más diversos; pero —y en esto consiste la diferencia— los juristas franceses pronto se dieron cuenta de que era posible justificar por un principio general la totalidad de las decisiones ya anteriormente acordadas; también

era posible prever, apoyándose en dicho principio, las decisiones futuras que habría que tomar y, de esa manera, presentar a cualquiera persona una explicación racional de los mecanismos jurídicos.

El jurista de derecho civil no poseía en el principio la idea de falta, la cual descubrió poco a poco con ayuda de la experiencia romana, y las polémicas contemporáneas revelan suficientemente que no le es tan fácil atenerse a dicha idea.

DIFERENCIA EN LAS FASES DE EVOLUCION DE LOS SISTEMAS DE LA COMMON LAW Y DEL DERECHO CIVIL EN EL SIGLO XIX

El hecho de que las diferencias de espíritu entre ambos sistemas jurídicos parezcan tan profundas que uno se crea obligado para explicarlas a descubrir diferencias en la psicología de los pueblos, se explica en gran parte porque se ha acostumbrado a comparar ambos sistemas y oponerlos en el momento histórico en que pasaban por las fases más opuestas de su evolución.

Quizás porque la oposición resultaba entonces más palmaria o más bien porque lo generalmente comparado son imágenes inmovilizadas y, por tanto, imágenes pasadas, de los sistemas jurídicos, los juristas de derecho civil por lo común eligen, para compararla con su propio sistema la imagen de la common law que corresponde, en Inglaterra, a la mitad del siglo XIX, en el momento mismo en que la common law iba a iniciar una fase de actividad legislativa y de reorganización de la que saldría profundamente transformada. Los juristas franceses no ignoran esas últimas transformaciones, sino que se obstinan en considerarlas como reformas aisladas, sin percatarse de que su número cada día mayor ha terminado por modificar la totalidad del sistema.

El sistema francés, tal como lo ven los ingleses, tampoco es el que actualmente funciona, en el momento en que se efectúa la comparación, sino el que triunfaba a mediados del siglo XIX, merced a la aplicación de una codificación general

entonces relativamente nueva. El jurista inglés tampoco ignora las transformaciones del derecho francés y la decadencia de la codificación, sino que él también se obstina, para las necesidades de su comparación, en corregir la imagen tradicional únicamente en los detalles, sin considerar con perspectiva nueva la totalidad del sistema.

En el momento a que aludimos y que ha sido arbitrariamente elegido, el sistema inglés ostentaba fuentes exclusivamente consuetudinarias: era un derecho creado tan sólo por los jueces, que llevaba consigo el peso entero de su historia, impedido por un formalismo rígidísimo y estorbado por un sinnúmero de supervivencias. En un mundo nuevo presentaba aún todas las características vivas de la sociedad feudal, pero se encontraba en vísperas de entrar, impulsado ante todo por la legislación, en una fase de transformaciones rápidas que no ha terminado todavía.

Por el contrario, debido a un gran movimiento revolucionario, el derecho francés acababa de olvidar por completo su historia; sistemáticamente se había derribado el andamiaje anteriormente utilizado para edificarlo, con el fin de mejor revelar el plano general del edificio. Francia, entonces, podía presentar el conjunto de su derecho, dividido en títulos y capítulos, según un plano concertado que casi ningún retoque había sufrido todavía.

Pues bien, para comparar ambos sistemas y descubrir sus diferencias esenciales, se suele considerar a la common law en la víspera del momento en que va a realizar una completa refundición y eliminar gran parte de las supervivencias que la estorban; por el contrario, en ese mismo momento, el derecho francés acaba de realizar su completa refundición y los principios generales que acaba de formular permanecen todavía casi intactos.

Todos los sistemas jurídicos y, se puede decir, todos los ramos del conocimiento pasan alternativamente por épocas de glosas y otras de sumas; es evidente que si, en vez de comparar los sistemas jurídicos en su esencia, uno compara las

glosas con las sumas, no puede sino comprobar que ambas realidades provienen de métodos distintos, siendo distintas también las maneras como han de proceder los que se encargan de interpretarlas, pero no vamos a concluir que los últimos tienen formas distintas de espíritu.

Entonces, cuando, en los métodos diferentes que parecen reinar en ambos países, se quiere descubrir una inevitable manifestación del espíritu empírico de los ingleses y del espíritu lógico de los franceses, tal paralelo no tiene más fundamento racional que la comparación que se pudiera hacer entre un edificio de París que acaba de ser blanqueado y otro de Londres que se encontrara en vísperas de ser enlucido, concluyendo que el primero debe su blancura al sol alegre de París y el segundo sus tonos grises a la legendaria neblina del Támesis.

Efectivamente, inclusive admitiendo que su temperamento personal lo hubiera llevado a razonar de lo general a lo particular y deducir las soluciones específicas a partir de principios jurídicos, el jurista inglés no podía efectuar dicha deducción ya que se encontraba metido en un sistema desordenado que estaba constituido por los aportes sucesivos de todas las fases de su evolución. Al contrario, su tarea más alta consistía en apegarse a los precedentes para luego descubrir en el sinnúmero de los casos específicos las ideas directoras que le permitieran modernizar el derecho, clasificar y, en cuanto le es posible a un perito del derecho, preparar la eficaz intervención del legislador. Al jurista inglés le corresponde, frente a una masa informe de glosas, preparar la futura suma; ya que no le toca aplicar principios jurídicos en los casos concretos, sino descubrir principios a partir de los casos concretos, se ve obligado a recurrir ampliamente a la inducción y razonar de lo particular a lo general; pero no hay que ver en ello una característica del espíritu anglo-sajón, sino únicamente de la fase de su evolución en que se encuentra la common law.

Por el contrario, fuera lo que fuera la inclinación natural de su temperamento, el jurista francés no podía de ninguna manera razonar de lo particular a lo general, y menos aún

confesar que lo hacía, ya que el legislador acababa de prohibírselo. Efectivamente su sistema jurídico le era presentado desde la víspera en la forma de una exposición metódica totalmente nueva, y se le exigía que olvidara el sinnúmero de casos de especie a partir del cual dicho sistema había sido descubierto. Por lo tanto, lo único que podía hacer el jurista francés era examinar el valor de su codificación al contacto de los hechos y, por medio del razonamiento lógico, deducir las aplicaciones de los principios que le eran impuestos; impedido de discutir la suma que se le presentaba, sólo le quedaba la posibilidad de agregar glosas. Un jurista de ese tipo se ve obligado a recurrir ampliamente a la deducción y razonar de lo general a lo particular: que eso se deba no a la forma particular del espíritu francés, sino a la fase en que se encuentra el sistema jurídico francés, tenemos que admitirlo ya que el legislador francés, por el temor de que cierta tendencia del jurista lo llevara a referirse a los precedentes y razonar de un caso específico, a otro, estimó necesario prohibirle que lo hiciera.

LA VERDADERA IMPORTANCIA QUE LA INDUCCION Y LA DEDUCCION TIENEN EN AMBOS SISTEMAS

Si se les considera, ya no en un momento dado de su historia, sino en las distintas fases de su evolución, ambos sistemas jurídicos no ostentan una oposición tan radical ni en su espíritu, ni en sus métodos; ambos tienen que recurrir igualmente para desarrollarse tanto a los precedentes como a los principios, a la inducción como a la deducción; pero cada uno tiene períodos en los que un método le resulta más provechoso que el otro y, ante todo, en cada sistema existen partes especiales del complejo razonamiento en el que se fundamenta la decisión que tienen que ser obligatoriamente evidenciadas; los motivos que justifican la decisión para el público no revelan necesariamente toda la complejidad del razonamiento que permitió tomarla.

Lo mismo que, en el curso de la actividad del espíritu

científico, la catalogación de los hechos es seguida por la formulación de hipótesis que permiten investigar nuevos hechos; lo mismo, en el curso de la actividad jurídica, la experiencia y la hipótesis no pueden ser separadas y la catalogación de las soluciones específicas es seguida por la búsqueda de principios (hipótesis de trabajo en muchos casos provisionales) en los que se puedan apoyar nuevas soluciones casuísticas que a su vez permitan precisar los principios descubiertos y descubrir otros nuevos.

EL RECURSO A LOS PRINCIPIOS EN LA COMMON LAW

A mediados del siglo XIX, el sistema jurídico inglés entró en una fase de reformas profundas y de reorganización; entonces se incrementó la actividad legislativa que había seguido hasta la fecha relativamente poco importante: era urgente por una parte, introducir más rápido de lo que podía hacer la jurisprudencia las nuevas disposiciones que requería la celeridad de la evolución cultural, y por otra, reorganizar ciertos sectores del derecho sobremedida estorbado por el peso de las supervivencias históricas. La Reforma Jurídica, más larga en su proceso que la Reforma Electoral, tiene, lo mismo que la otra una doble finalidad: adaptar un sistema arcaico a necesidades nuevas, pero también establecer en dicho sistema un orden un poco más lógico.

Después de refundidas sus disposiciones en grandes actos legislativos, el derecho inglés ha resultado liberado, por lo menos parcialmente, de su historia, en muchos de los sectores que lo integran: procedimiento, organización judicial, sucesiones, bienes inmuebles. Eso constituye una fase de síntesis, harto diferente (y mucho menos sistemática) de la que en Francia terminó por la codificación, pero de todas maneras reveladora de las codificaciones parciales que, si bien sigue rechazando el principio mismo de codificación general, el derecho inglés ha realizado sin embargo.

La common law ya ha entrado en la fase de las sumas, y poco importa que dicha fase no presente las mismas modalidades que en el sistema de derecho civil y no termine en codificaciones generales sistemáticas; lo que importa más que la codificación oficial, es el trabajo de simplificación y racionalización, que hace posible, aunque no necesaria, la codificación. Por más alejada que la common law esté de la codificación, es evidente que el derecho inglés, en el que capítulos enteros han sido objeto de una nueva exposición, está penetrado por aquel mismo espíritu que en otros países se manifiesta por medio de la codificación.

No bien el jurista francés que estudia un capítulo actual del derecho inglés ha logrado salvar los obstáculos que constituyen las diferencias de terminología y clasificación, se da cuenta de que no se puede aceptar a la letra la afirmación de que el jurista inglés piensa de un modo distinto al suyo propio, que no es verdad que no proceda sino por inducción y que desprecie los principios generales.

El juez inglés, es cierto, parece proceder por inducción, razonar de lo particular a lo general; efectivamente, no habiendo sido en conjunto objeto de una promulgación legislativa, el derecho que tiene que aplicar se encuentra formulado con autoridad tan sólo en las decisiones acordadas por los jueces y el jurista inglés se ve obligado a justificar en cada caso la exposición a la que acude en las anteriormente efectuadas en otros casos similares.

Sin embargo, al proceder de este modo, no procede estrictamente por analogía, tampoco su razonamiento corresponde a la forma como se intenta, de ordinario, justificarlo; no existen dos casos idénticos y muy raras veces las analogías pueden ser rigurosamente exactas; si el sistema jurídico se hubiera contentado con proceder por analogía, hubiera permanecido inmóvil, siempre fiel al antiguo sistema de las tarifas de compensación.

Si es verdad que el Juez inglés se basa en los casos precedentes, lo mismo que el juez francés en su código, no es por-

que quiera atenerse a la letra del precedente sino que trata de descubrir en el precedente lo que él mismo llama una “*ratio decidendi*”, o sea un motivo legal, y valiéndose, a partir de ese momento, de un razonamiento lógico, sacar de dicho *ratio decidendi*, nuevas aplicaciones, lo mismo que el juez francés de los principios o las reglas en que motiva su sentencia.

Hace tiempo que en sus propias sentencias algunos jueces ingleses han declarado que “la utilidad única de las autoridades y de los casos consiste en la determinación de algún principio que el juez pueda utilizar para solucionar el caso que tiene que resolver” (Sir George Jessel, en *In Re Halletts Estate*, 1879 13 Ch. D.; p. 712).

Con mayor claridad todavía, en 1833, en *Morehouse c. Renell* (1 Ch. P. 527-546), *Justicia Park*, después de advertir que no existía autoridad en el punto particular que tenía que resolver, declaraba: “Nuestro sistema de common law consiste en aplicar a nuevas combinaciones de circunstancias, aquellas reglas de derecho que derivamos de los principios jurídicos y de los precedentes judiciales”.

En 1774, en *Jones c. Randall*, *Mansfield* a su vez advertía: “El derecho sería una ciencia singular si sus decisiones verdaderamente se basaran tan sólo en los precedentes. Los precedentes sirven para ilustrar principios y conferirles la seguridad de las cosas realmente establecidas. Pero el derecho inglés... depende de principios, los cuales se revelan a través de todos los casos, conforme las circunstancias particulares de cada uno de éstos se relacionen con un principio determinado”.

En realidad, el mecanismo intelectual por el cual el juez inglés aplica su sistema jurídico y acuerda sus decisiones no revela por consiguiente un espíritu fundamentalmente diferente del juez francés; para ambos jueces es imprescindible deducir la solución de los principios que se han utilizado para elaborar las decisiones anteriores. El inglés, tanto como el francés, tiene que acudir a las ideas generales, y hasta se puede decir que si existe en ese aspecto una diferencia, ella consiste

más bien en que el espíritu sintético del inglés tiene que enfrentarse con mayores dificultades que el del francés: efectivamente, la tarea del perito inglés resulta más compleja, ya que el principio en que fundamenta su decisión ha sido dado al juez francés, por lo menos en teoría, por el legislador, mientras que el juez inglés se ve muchas veces obligado a tratar de descubrirlo personalmente en sentencias anteriores que se inspiran de dicho principio, pero sin expresarlo.

La diferencia no consiste en que uno de los jueces acude sistemáticamente a los principios generales mientras que el otro se niega terminantemente a admitir su existencia, sino únicamente en que el juez francés encuentra que el principio que utilizará está ya formulado por otras personas con un rigor a veces incómodo; mientras que el juez inglés tiene que determinar por cuenta propia los principios generales que le hacen falta y guardarse de formularlos de un modo demasiado preciso y general.

Los jueces ingleses se encuentran obligados a disimular en parte los principios generales que descubren en su derecho. Por eso mismo es que, sobre todo en un período relativamente reciente, se han dejado llevar a conferir a los principios a los que alguna vez han acudido para justificar una decisión una autoridad absoluta interpretada de un modo cada día más rígido. En realidad, estos jueces conceden al derecho que han creado, con tal que no esté infirmado por el legislador, una autoridad tan absoluta como la que el mismo legislador ha formulado. El juez debe observar las *rationes decidendi* de aquellos que lo precedieron: el “*stare decisis*” constituye una obligación que le es muy difícil y desagradable desatender. En vista de que para imponer el derecho creado por él no tiene iguales títulos que el legislador, el juez precedente, evitando cualquier clase de declaración inútilmente general, trata de imponer únicamente lo estrictamente necesario para el cumplimiento de su función judicial y la solución del caso que le corresponde resolver.

Lo que hace que, al formular un principio de modo exce-

sivamente general, el juez teme excederse en el ejercicio de su función judicial y comprometer sin remedio el porvenir, es precisamente esa interpretación excesivamente rígida de la fuerza obligatoria del precedente dada por jueces reacios a reconocer que no siempre pueden aplicar la common law, sino que a veces están obligados a crear el derecho; Las ideas generales, que podrían ser expresadas llevarían consigo grandes responsabilidades: para remediar semejante peligro, el juez admite que debe, en lo posible, salvar, para los que vendrán más tarde, la posibilidad de utilizar para fines que le es imposible prever el principio que él mismo ha utilizado, pero sin precisarlo.

Ahora bien, el juez procede en esa forma no porque su espíritu rechace la generalización, sino porque la forma actual de sus técnicas jurídicas vuelve peligrosa en su boca la expresión de ideas generales, tanto es así que a veces lo logra disimular el uso que hace de dichas ideas y, para remediar una sinceridad inoportuna, se niega a conferir autoridad a aquello que excede las necesidades del caso particular que le tocaba juzgar.

La utilización de los principios y, simultáneamente, la repugnancia para revelar el contenido de los mismos, especialmente necesario en una materia tan sensible a cambios sociales rápidos como es la responsabilidad, han sido indicadas por Lord Atkin, en *Donoghue C. Stevenson* (1932. H.L. 562):

‘En las precedentes sentencias se encuentran declaraciones que van más lejos de lo necesario para determinar algunos puntos de derecho particular, lo que ha causado las dificultades enfrentadas por los tribunales inferiores.

Me atrevo a declarar que, en el sector del derecho que se ocupa de los delitos civiles y, en Inglaterra por lo menos, estriba en la aplicación por los jueces de principios generales, igualmente formulado por los jueces, tiene especial importancia el evitar el peligro de expresar reglas de derecho en términos más extensos de lo necesario, a fin de que en tan amplia exposición, no se corra el riesgo de olvidar algunos facto-

res esenciales y reducir inútilmente la elasticidad consubstancial del derecho inglés”.

Como los demás jueces, y porque se ve obligado a ello por la misma naturaleza de la función judicial, el juez inglés recurre a algunos principios para poder orientarse en la aplicación del derecho, pero al mismo tiempo, por temor a la autoridad que ha tenido que conceder a sus propias declaraciones, no expresa el derecho inglés, cuyo contenido le corresponde exponer, sino en dosis reducidas. Para salvar su libertad, debe contentarse con declarar cómo procedió en cada caso y no cómo procederá en el futuro; tiene que presentar su derecho como colección de puntos aislados para conservar la posibilidad de situar otros puntos en los intervalos; su libertad la tiene que buscar en la precisión del detalle y en la fidelidad a ese detalle.

Los jueces ingleses nunca han formulado una teoría de la responsabilidad y sin duda alguna no lo harán mientras siga igual como se presenta actualmente el mecanismo del precedente judicial, pero no por eso se puede negar (aunque sea muy común hacerlo) la existencia de un principio inglés de la responsabilidad; por lo menos, como decía Stallybrass, editor del tratado de Salmond, el derecho inglés “tiende, sin lugar a duda, a descubrir un principio general de responsabilidad”.

Otros, como Pollock, no vacilaban siquiera en proponer una fórmula, diciendo que la materia de la responsabilidad está regida por un principio común a todas las naciones civilizadas, principio según el cual “es prohibido causar al prójimo un perjuicio ilícito”. En los Estados Unidos, el juez Holmes ha dedicado parte de su obra sobre la common law a esa investigación del principio de la responsabilidad en la common law, el cual le parece basado en la idea de reparación de los daños que el defensor tenía la facilidad de prever y evitar, siendo la experiencia la que puede revelar la mayor o menor probabilidad para que un acto determinado resulte peligroso.

Por consiguiente, la necesidad de no precisar con claridad

los principios utilizados no impide que el jurista anglo-sajón recurra a procesos intelectuales muy parecidos a los de los juristas de derecho civil, pero esa misma necesidad no permite al juez inglés presentar dichos principios como justificación de sus decisiones. Los litigantes no salen perjudicados, no porque, debido a esa reserva, la common law adquiera una mayor flexibilidad y facultad de adaptación de las que principios ideados e interpretados con la suficiente amplitud de criterio permiten igualmente a los sistemas de derecho civil, sino porque de su fidelidad al detalle de los precedentes saca para el presente una seguridad que puede facilitar las transacciones y disminuir la importancia de la litigación.

De todas maneras, el derecho inglés debe al velo que siempre disimula los principios de su carácter algo hermético, que lo hace difícilmente accesible al profano. Así como sucede en las disciplinas cuyo secreto ha sido exclusivamente reservado a una profesión, los juristas ingleses que continuamente tienen que acudir a los principios pero no pueden declarar de qué principios se valen, hacen pensar en el mágico que, so pena de perder sus poderes, no debe nunca revelar la naturaleza de las fuerzas misteriosas que constantemente *invoca*.

EL RECURSO A LOS PRECEDENTES EN EL DERECHO CIVIL

Es precisamente la parte del razonamiento que los jueces ingleses tienen la obligación de disimular la única que a los jueces franceses les es permitida presentar para motivar su decisión, lo que no puede significar que ella constituya la totalidad de su razonamiento.

Efectivamente, si es cierto que la codificación ha logrado por un tiempo dar al sistema jurídico francés una presentación perfectamente lógica, más tarde y en circunstancias tan radicalmente nuevas ha dado lugar a tantas soluciones de especie que lleva ahora consigo un sinnúmero de glosas, perturbadores de su orden y rigor. Sería actualmente bueno preguntarse si el derecho francés no se encuentra en una nueva fase

en la que la tarea del jurista consistiría en deducir de las glosas una nueva suma.

Después de la breve exposición de los artículos 1382-1386, los códigos con glosas que utilizan los peritos reúnen numerosas páginas de decisiones a las que evidentemente acuden para resolver los problemas que les son planteados. A medida que más tiempo nos separa de la formulación de un principio que resumía la experiencia del pasado pero no podía determinar eternamente el porvenir, los casos de especie, por medio de los cuales se manifiesta la vida del principio, cobran una importancia cada vez mayor.

Por consiguiente, el derecho francés del siglo XX —que la codificación no ha inmovilizado— ha dejado de ser aquella exposición metódica, dispuesta en torno a las ideas generales a las que se había logrado, por un tiempo, reducirlo. Hundido en el desorden del movimiento, el perito igualmente se encuentra obligado a avanzar de un punto de derecho a otro punto de derecho, apoyándose en los precedentes y dejándose guiar por los hechos tanto como por los principios.

Sin embargo, la codificación conserva siempre la misma virtud de obligar al jurista latino (que se dedique a la práctica o a la teoría, y aún cuando procede a desarrollar su derecho de precedente en precedente, de modo tan empírico como el jurista de la common law) a que confronte continuamente el resultado de sus investigaciones con los principios mismos de los que se va separando cada vez más. Constantemente la obligación que se le ha impuesto de justificar su decisión en la regla legislativa enunciada en términos generales lo remite al principio, aunque sea sólo para que compruebe lo mucho que se ha separado de él y se pregunte sino le es posible encontrar en su sistema jurídico otros principios que explicaran mejor el contenido actual del derecho. Es preciso que se imponga a sí mismo una disciplina intelectual que le obligue continuamente a tratar de introducir de nuevo en el sistema jurídico el orden que la vida ha perturbado entre tanto.

A consecuencia de la autoridad excesivamente rígida que,

por la prolongada ausencia de codificación, ha concedido al precedente, en un mundo que se muestra reacio a aceptar el derecho descubierto por los jueces, el jurista inglés se ve inducido a justificar en los "casos" anteriores la solución específica que indica y no revelar los principios generales que lo han orientado en su obra creadora. En cambio, es la autoridad excesivamente rígida de la codificación la que hace que el juez francés justifique su decisión en los principios generales, pasando en silencio, para disimular mejor su obra creadora, los casos concretos que lo han inducido a desarrollar la regla o apartarse de ella; pero el hecho de que el jurista francés tenga que disimular los precedentes en los que ha guiado su espíritu y cuya autoridad resulta para todos evidente, aunque no absoluta, o, en otros términos, el hecho de que no quiera referirse a los métodos inductivos que utiliza, no quita que haya efectivamente utilizado dichos métodos.

Al negarse a formular el principio general aventurándose únicamente en el punto particular sobre el cual se ha solicitado su decisión, el juez inglés reserva su libertad para el futuro; el juez de derecho civil, orientado por el precedente sin dejarse esclavizar por él, alcanza idéntico resultado gracias a la generalidad misma del principio en el que funda su decisión. Ambos sistemas logran tener por medio de procedimientos opuestos, la misma ductibilidad que les permite realizar las evoluciones necesarias y, al mismo tiempo, se guardan de los peligros de lo arbitrario o de la apariencia de lo arbitrario.

Si proceden por métodos opuestos no es porque las formas respectivas de sus espíritus sean distintas, sino porque, en fases distintas de su evolución, el derecho civil y la common law se presentan en formas diferentes. Todo lo contrario, si, frente a los opuestos puntos de partida que les son legados por la diferencia de edad de los dos sistemas jurídicos. Los juristas de ambos grupos de países tienden hacia fines idénticos, es porque la naturaleza de su función y la similitud de sus modos de razonar les indica la necesidad de ello.

Tanto los juristas franceses como los anglo-sajones reali-

izan en sus respectivos derechos el mismo complejo trabajo que obliga a unos y a otros a razonar alternativamente de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, ateniéndose a los puntos de derecho anteriormente establecido para descubrir en ellos los principios y a los principios para determinar nuevos puntos de derecho; pero les sucede que se ven obligados por unos rasgos característicos, no de sus mentalidades nacionales, sino del estado presente o pasado de sus sistemas jurídicos, a confesar únicamente parte de sus métodos y parte que, en los dos casos, difiere.

La oposición y difícil comprensión recíproca que existen entre ambos sistemas más se debe a una diferencia de edad que de espíritu, o inclusive de método en las respectivas maneras de formar y desarrollar el derecho civil.

EL RETRASO CULTURAL DEL SISTEMA DE COMMON LAW

Efectivamente, por más importancia que tengan las características psicológicas nacionales, lo que ante todo separa el derecho inglés del derecho civil es una diferencia de edad: más joven, no ha alcanzado un estado tan avanzado de evolución, y por tanto resulta atrasado. Afirmar el retraso cultural de la common law no implica necesariamente una estimación despreciativa: el sistema más evolucionado puede no ser el mejor, no siendo la vejez de por sí una virtud ni la evolución obligatoriamente progresiva.

Las virtudes del derecho inglés, —virtudes de la organización judicial y de los jueces más que del sistema jurídico—, son admiradas y envidiadas por muchos otros pueblos. A pesar de todo, una de las características propias de la common law es que presente todavía, al lado de los rasgos culturales jurídicos del occidente cuya evolución se encuentra sumamente avanzada, sus rasgos particulares, signos del atraso y juventud. Dicho atraso resulta tanto más sorprendente cuanto que, en todos sus otros aspectos, el complejo cultural de los países anglosajones ha evolucionado según el mismo ritmo y, en mu-

chos puntos, según un ritmo más acelerado que el de otros países de la civilización occidental.

Cuando se quiere apreciar ese atraso cultural, no se trata de considerar una supuesta oposición de la codificación y de la costumbre: hace tiempo que las polémicas románticas sobre las superioridades, más o menos reales, de la costumbre o de la codificación, resultan anticuadas. Lo que constituye el adelanto intelectual mayor de uno de los sistemas y el retraso del otro, es el hecho de que el primero ha sido objeto de un trabajo intelectual más sistemático y, dissociado de su historia, puede presentarse en una forma racional en vez de descriptiva de un proceso histórico, al mismo tiempo que dissociado de sus aplicaciones, puede presentarse en una forma científica.

Dichos adelantos culturales no presentan nada específicamente jurídico; son independientes del contenido del derecho cuyas disposiciones pueden encontrarse mejor adaptadas a las necesidades de la sociedad en uno de los sistemas: el adelanto se realiza únicamente en el plano intelectual.

A pesar de los aportes intelectuales que la common law podía facilitar al patrimonio jurídico, a pesar también del prestigio de los países anglo-sajones que la divulgaban y del valor de sus profesionales, el sistema jurídico inglés no ha logrado establecerse sino en los países en los que se instalaban los profesionales cuya técnica personal le pertenecía; eso se debe a que constituía un sistema atrasado no en su contenido, sino en su presentación, y los juristas anglo-sajones se obstinaban en presentarlo como un conjunto de juegos de manos profesionales cuyo secreto se reservaban.

La profesión jurídica inglesa ha importado la common law únicamente en los países en que se instalaban sus miembros, países colonizados por los anglo-sajones, e inclusive en esos últimos países ha podido hacerlo únicamente porque, en el siglo XVIII, la actividad de Lord Mansfield y la preocupación didáctica de Blackstone, lo habían vuelto en cierta medida asequible; no ha habido pueblo que adoptara la common law por una elección libre y deliberada.

No se puede admitir, como se complacen en afirmarlo los juristas ingleses, que semejante imposibilidad de difusión del sistema jurídico fuera de la profesión jurídica anglo-sajona se deba a que la common law sea un producto excesivamente característico del espíritu anglo-sajón y resulte demasiado identificado con la historia nacional de Inglaterra; en realidad existen muchas otras instituciones anglo-sajonas, más identificadas aún que la common law con la historia nacional de Inglaterra y que sin embargo se han difundido de modo irresistible. Nos bastará citar los regímenes políticos: sea aquel producto típico de la historia inglesa que se llama régimen parlamentario, sea también aquel producto del empirismo de los perfectos anglo-sajones reunidos en la convención de Filadelfia y que se llama el régimen presidencial.

Desde el punto de vista del espíritu y forma de las instituciones políticas —que son rasgos de una cultura determinada estrechamente relacionados con las instituciones jurídicas, sin que su evolución sea dominada por la profesión jurídica—, los pueblos anglo-sajones se han encontrado en el punto más avanzado de la evolución cultural del occidente; en el sistema jurídico únicamente es donde su evolución ha sido más lenta y se ha manifestado el retraso cultural.

No hay dialéctica que pueda ocultar el hecho de que las oposiciones existentes entre el sistema inglés de common law y el sistema jurídico de derecho civil, se deben no tanto a la oposición entre cierto espíritu empírico anglo-sajón y el espíritu del sistema latino, sino a un retraso cultural jurídico que concierne al sector anglo-sajón del derecho occidental.

No es por lo tanto, en el espíritu anglo-sajón donde iremos a buscar el origen de la oposición visible entre el derecho civil y la common law, sino más bien en la peculiar actividad de los juristas ingleses. Lo que se ha de investigar es la responsabilidad por el retraso en la evolución del derecho, y únicamente del derecho.

LA RESPONSABILIDAD DE LA PROFESION JURIDICA INGLESA

Dicha responsabilidad, hay que reconocerlo, ha sido muchas veces reivindicada por la profesión jurídica inglesa, la que se precia de haber detenido la evolución de la common law bajo la influencia de las grandes corrientes de pensamiento de la edad media, logrando en esa forma hacer de ella un instrumento más original y más típicamente nacional.

Por ser generalmente respetada y firmemente organizada (en los "inns of courts" reunía con lazos estrechos a los aprendices, abogados y jueces), la profesión jurídica inglesa pudo provocar el cisma jurídico que divide el occidente, negándose, del siglo XIII al siglo XV, a continuar recibiendo el derecho romano que precipitaba la evolución de los sistemas de derecho civil y les confería varios siglos más de edad.

En los países latinos, es la recepción prolongada y repetida del derecho romano, a lo largo de la edad media y más allá, la que ha acelerado la evolución de los sistemas jurídicos. Todavía en pañales como el derecho inglés e incapaces de realizar un esfuerzo de síntesis, dichos sistemas aceptaron la experiencia de un sistema jurídico más viejo, que se encontraba en un estado mucho más avanzado. Al recibir del derecho romano lo que eran capaces de asimilar, los sistemas de derecho civil envejecían en muchos siglos y se apropiaban la herencia jurídica de una gran civilización.

En cambio, al no aceptar utilizar el factor esencial de adelanto cultural que constituye la difusión, para atenerse únicamente a la invención, la profesión jurídica inglesa ha privado intencionalmente al sistema jurídico inglés de la parte que le correspondía en la herencia cultural antigua. Ya que se negaba a aprovechar la experiencia común, el derecho inglés, efectivamente aislado a partir del siglo XIII por aquellos que lo habían monopolizado, se veía obligado a reiniciar, por cuenta propia, todas las etapas que los romanos habían anteriormente recorrido.

En los siglos siguientes, mientras el sistema jurídico francés continuaba la evolución del derecho romano a partir del punto extremo que éste había alcanzado, el derecho inglés tenía que vivir de nuevo toda la historia del derecho romano y reinventar paulatinamente, por su actividad propia, las etapas que los romanos ya habían vivido: eso significa un derroche de tiempo y esfuerzo que a veces se intenta justificar, en lo que atañe al derecho, por el beneficio de la originalidad; pero aquí cabría preguntarse si se le hubiera ocurrido a alguien felicitar a la Universidad en el caso de que hubiera rechazado la filosofía y la literatura antigua para conservar a la cultura nacional el beneficio de la originalidad.

La profesión jurídica inglesa procedió en igual forma que muchos otros gremios que trataban de defender sus trucos y secretos profesionales, así como sus beneficios, contra el progreso técnico. También a los tejedores que intentaban prohibir el empleo de los telares mecánicos, les sobran argumentos sacados de la originalidad y la cualidad del producto. Con más éxito que los tejedores, y porque tenían puestos de mando en la organización social, los profesionales lograron durante mucho tiempo preservar su disciplina contra aquel progreso técnico que constituían los métodos universitarios.

Pero las consecuencias más duraderas y generales de aquella voluntad de los juristas medievales de preservar su derecho contra la influencia romana no han sido puramente jurídicas. Efectivamente, sólo ha sido posible proteger el derecho contra las influencias del cosmopolitismo medieval porque se ha mantenido cuidadosamente su estudio y desarrollo fuera del alcance de la Universidad. Para conservarse estrictamente inglesa y profesional, en una época de internacionalismo intelectual, la common law ha tenido que reservar la formación de los juristas a la dirección de la profesión y obligar, por tanto, a los mismos juristas a que acepten la enseñanza técnica (verdadero aprendizaje) constituida por la asistencia a las audiencias.

El instrumento de defensa de la profesión venía a ser de modo inevitable el *osecurantismo* y, si la defensa victoriosa de

la profesión jurídica ha logrado conservar al derecho anglosajón caracteres propios que no son obligatoriamente caracteres nacionales, es porque ha renunciado a hacer del derecho un instrumento de cultura general para reducirlo a una técnica profesional. En los tiempos modernos la common law se singulariza ante todo por constituir un sistema jurídico en cuya elaboración el espíritu universitario ha tenido un papel muy reducido. La mayor responsabilidad de la profesión jurídica inglesa, al mantener el derecho fuera del alcance de la Universidad, es la de haber negado al derecho el espíritu desinteresado de curiosidad que es el de la Universidad y haber privado, durante mucho tiempo a la Universidad de un instrumento eficaz de cultura general.

EL DERECHO CREADO POR LOS JUECES Y LA CARENCIA DE LA DOCTRINA Y DE LA ENSEÑANZA

Si en principio el atraso cultural de varios siglos del sistema jurídico inglés se debe a la resistencia victoriosa que la profesión jurídica inglesa opuso a la recepción del derecho romano, ese mismo atraso se ha mantenido tanto tiempo y tan lentamente corregido sólo porque la profesión jurídica inglesa ha logrado durante muchos siglos reducir el derecho únicamente a los torpes procedimientos del aprendizaje. En Inglaterra, la common law careció de uno de los instrumentos principales de la evolución jurídica (instrumento cuya influencia directa, si bien es reducida en la aplicación inmediata de un sistema jurídico, es grande en el espíritu general y el ritmo de evolución de dicho sistema): Se trata de la doctrina, y ante todo de la forma tan eficaz de la doctrina constituida por la enseñanza universitaria.

Son los juristas los que han obligado al derecho inglés a ser objeto de aprendizaje y no de enseñanza y a progresar aislado en las tradiciones profesionales; por el aprendizaje puede transmitirse una herencia cultural, pero su enriquecimiento será difícil y con ritmo muy lento. Los procedimientos

del aprendizaje tienen eficacia pero pertenecen al campo de la imitación; los juristas ingleses deseaban que su derecho siguiera siendo el resultado de una experiencia profesional, pero una experiencia profesional no fecundada desde el exterior es también una tradición y una rutina. Como origen de los atrasos culturales encontramos casi siempre el aislamiento.

Los juristas ingleses han cumplido admirablemente con las necesidades de su oficio: han formado una clase de jueces y abogados movidos por el sentido de la justicia y del derecho y resueltos a no traicionar la idea elevada que se hacen de su función; la profesión jurídica inglesa tiene derecho a gloriarse de ello. Dichos juristas han demostrado su valor reinventando el derecho romano que podía ser considerado como único, pero cabe preguntarse si era necesario reinventarlo puesto que los romanos ya lo habían inventado. Los mismos juristas también han demostrado su valor sacando el mejor partido posible de un derecho incómodo, pero quienes habían originado tales incomodidades eran precisamente ellos mismos.

Es difícil que los peritos por sí solos den a un sistema jurídico su forma más perfecta y extraigan del derecho cuanto puede ser de provecho para la cultura general del espíritu. Se precipita la evolución de un sistema jurídico cuando la obra creadora del perito, e inclusive la del legislador, pueden ser pensadas de nuevo en completa libertad, atendiendo por cierto las necesidades de la práctica, pero sin que las rija la forma imperativa en la cual dichas necesidades se presentan a los peritos; en esto consiste la función esencial de una doctrina que, en la actualidad, resulta ser en gran parte producto de la Universidad.

Los peritos del derecho en Inglaterra han cumplido admirablemente con su oficio, pero no podían hacer más: su voluntad de reservar para la profesión jurídica organizada el monopolio del derecho. La exclusión de la Universidad impidió que los doctores y profesores presentaran al derecho servicios que no han sido compensados por nada.

Es clásico entre los juristas anglo-sajones señalar el papel reducido de la doctrina, entendiendo ante todo el papel reducido de la doctrina como fuente creadora del derecho, pero lo que sería más justo señalar es el reducido papel del doctor y el profesor en la reorganización del derecho, en el "restatement".

También se afirma comúnmente que la common law es un derecho creado por los jueces ("judge made law"): con eso se quiere decir que son características esenciales de la common law el que el papel del legislador no represente la parte más importante en la creación de las reglas jurídicas; y en segundo lugar, el que, a pesar de proclamar en sus decisiones su conformidad con una costumbre inmanente, los jueces son en realidad los que establecen dicha costumbre precisamente por medio de sus decisiones; pero no existe sistema jurídico que no sea, en mayor o menor (aunque siempre grande) proporción un "judge made law", derecho creado por los jueces.

Cuando se afirma que la oposición entre la common law y el sistema de derecho civil consiste en que la primera es un derecho establecido por los jueces, hay que entender lo dicho en el sentido de que los jueces ingleses no sólo, como muchos otros jueces, extienden con sus decisiones las reglas jurídicas, sino que son ellos los que, después de dar al sistema jurídico la parte más importante de su contenido, han dispuesto su ordenanza, impuesto su forma y método, y durante mucho tiempo también lo han comentado y enseñado, o por lo menos han orientado con la autoridad que les era propia sus comentarios y enseñanza; son ellos casi exclusivamente los que han tomado a su cargo el edificar un sistema jurídico sobre un conjunto de decisiones judiciales.

En Inglaterra el juez no sólo estableció el precedente, aplicó y creó el derecho, sino que casi sin ninguna ayuda tuvo igualmente que exponer dicho derecho, y siendo juez no podía elaborar esa exposición en la forma que puede hacerlo un profesor: confrontar, aunque sea alterándolas un poco, las disposiciones concretas del derecho con los principios generales

que permitían entenderlas mejor. El juez no ha podido sistemáticamente tratar de enlazar las disposiciones jurídicas con principios muy generales cuya utilidad es, sin lugar a dudas, mucho más didáctica que técnica, porque no podía disociar completamente los papeles distintos del técnico y del teórico.

El juez, —por lo mismo que su palabra tiene autoridad, particularmente en el derecho inglés—, no podía, inclusive cuando no hablaba como juez, tratar el derecho positivo con la misma libertad del profesor en la Universidad; sus hábitos profesionales no lo inducían a hacerlo y, de hacerlo, le era de todas maneras negada la irresponsabilidad universitaria. En el derecho civil, lo que confiere a la doctrina tanta importancia es no tanto su influencia directa en la práctica, influencia sensible tan sólo en casos excepcionales, como la gran libertad de que goza, por no sufrir influencia alguna en su propósito, de tratar el derecho como objeto de investigación e instrumento de educación.

Al mismo tiempo, de resultas del espíritu de gremio de la profesión jurídica y de la autoridad de los jueces, ocurrió que, mientras los últimos no podían hacerse cargo del trabajo que la doctrina universitaria realiza en el sistema de derecho civil, dicho trabajo en los países anglo-sajones no podía ser efectuado sino de modo tímido e incompleto fuera de la profesión jurídica.

Efectivamente, en la common law la sentencia, mucho más circunstanciada que en el derecho civil, contiene al mismo tiempo lo que, en el derecho civil, es aporte de la jurisprudencia y de la doctrina; en la misma sentencia, va incluido lo que, en el derecho civil, es sentencia del juez y comentario del glossador. En el derecho civil, el juez toma la decisión y el doctor o profesor la comenta, explica, aprueba o critica, mientras que en el derecho inglés ocurre que el mismo juez comenta la decisión que presenta y, a veces, su colega la critica en la sala de justicia.

En una sentencia inglesa, son descritas con minuciosidad todas las etapas por las que ha pasado el juez para lograr so-

lucionar un punto de derecho: primero se expone con sus detalles materiales el caso que es preciso resolver, luego se hace la historia de las sentencias anteriores tomadas en circunstancias análogas o parecidas, con el fin de descubrir la ratio decidencia, el motivo que ha determinado su dirección; cuando estima haber precisado lo suficiente el punto de derecho controvertido, el juez se aplica a mostrar que, en el caso que le corresponde juzgar, se trata precisamente del mismo punto de derecho.

Se establece una lista completa de las sentencias anteriores, se consideran las consecuencias de las diferentes soluciones posibles, y por tanto la sentencia inglesa, en vez de presentarse con la brevedad de forma de la francesa, se extiende a veces hasta ocupar 100 ó 200 páginas que constituyen una exposición de las razones explicativas de la decisión y en muchos casos también —los casos en que uno de los jueces no está conforme con ella y la expone en un “dissent”—, una exposición de los inconvenientes de la sentencia y la superioridad que otra podía ofrecer.

Por lo tanto son efectivamente las sentencias las que pueden enseñar el derecho; pero un juez que tiene que ser al mismo tiempo comentarista y profesor no puede justificar o criticar su propia decisión y las de sus colegas con el mismo espíritu y la misma libertad de un profesor verdadero, no tanto por motivos de cortesía profesional como por el hecho de que la autoridad del juez, o, por lo menos parte de esa autoridad, está incluida en los comentarios que él mismo ha elaborado: lo más probable es que haya formulado la ratio decidendi o regla de derecho que se consideraba obligado a aplicar, estudiando cada palabra de su exposición y evitando las generalizaciones e hipótesis, porque en la medida en que eran necesarias para resolver el caso, sus declaraciones, adquirían la autoridad absoluta del precedente; en consecuencia ¿cómo pensar que el juez pueda olvidar sus responsabilidades aún en el caso de escribir una obra de doctrina, y expresarse en dos estilos diferentes?

Tanto en sus sentencias como fuera de sus sentencias, el juez no podía hacer las veces de un profesor, pero simultáneamente su inmenso prestigio impedía la intervención del comentarista o del profesor o, en el caso de producirse dicha intervención, limitaba la libertad y eficacia de su comentario. Precisemos que no es sólo porque el prestigio del juez resulta mayor en Inglaterra (y, cuando se trata de los jueces superiores, en los Estados Unidos), porque los demás juristas, teóricos o prácticos, vacilan generalmente en comentar con libertad el derecho que el juez ha revelado y tienden a recibir su decisión como un hecho que deben ineludiblemente acatar; lo que más bien los paraliza es el hecho de que el juez anglo-sajón, a diferencia del juez de derecho civil, ha presentado personalmente sobre su decisión el único comentario valedero. Para un jurista que muy raras veces se ha desprendido por completo de la práctica y menos todavía de la solidaridad de una profesión jurídica jerárquica, resulta al mismo tiempo inútil y bastante impertinente substituir su propio comentario al seguramente más autorizado de los jefes de la jerarquía judicial y explicar después de éstos por qué ellos dieron sus sentencias o en qué forma las debían dar.

Tanto el derecho civil como la common law han sido en primer lugar creados por los jueces, pero no teniendo en cuenta siquiera la intervención del legislador, consta que el derecho civil no ha sido creado únicamente por peritos del derecho; ha sido igualmente un derecho comentado, y, lo que tiene más importancia, un derecho enseñado por profesores que, sin correr el peligro de crear temibles precedentes, podían descubrir sus principios, agrupar sus disposiciones según un orden lógico, integrarlo en el conjunto de las ciencias sociales y divulgarlo a otros que no fueran los peritos, con el fin único de formar mejor su espíritu.

En los países de derecho civil, la profesión se vio muy rápidamente obligada a abandonar a la Universidad la enseñanza del derecho, la cual representa dentro de la enseñanza universitaria un papel que muchas personas juzgan demasiado

considerable, ya que se ha vuelto una enseñanza básica, que recibe parte importante de la clientela universitaria con men- gna de las humanidades clásicas; pero, al conferir al derecho semejante importancia, la Universidad no podía olvidar que su misión esencial es una misión de educación y tenía que estudiar el derecho con un espíritu muy diferente del de la práctica.

Efectivamente, al enseñar el derecho, no en alguna de esas escuelas profesionales o institutos especializados que ella crea en ciertas oportunidades, sino en la misma Universidad, a unos estudiantes que no han recibido todavía educación superior, la Universidad de los países de derecho civil se veía obligada a hacer del derecho un instrumento de cultura general, y, en el caso de que las necesidades de la cultura general resultaran incompatibles con las de la práctica, abandonar a los peritos del derecho la misión de completar el aprendizaje de aquellos estudiantes que se destinaban a la práctica del derecho.

Al destacar los principios jurídicos esenciales, presentán- dolo en un orden lógico más estricto a veces que el de la realidad, y relacionándolos con el estudio de conjunto de las so- ciedades, la Universidad ha logrado hacer del derecho, sobre todo en el siglo XIX, el fundamento de las humanidades ju- rídicas. El mismo sistema jurídico no podía dejar de sufrir en sus líneas generales la influencia de aquella elaboración que le aplicaba la Universidad y de aquel tipo de formación jurí- dica que la Universidad daba a los futuros peritos del derecho; al mismo tiempo que a muchos otros estudiantes.

No es tanta la influencia directa de la doctrina sobre la práctica como la influencia, indirecta pero general —en cur- sos y manuales—, de la enseñanza universitaria sobre la pre- sentación y enseñanza del derecho la que ha influido profun- damente en los sistemas jurídicos.

Por cierto, lo que ha facilitado una codificación rápida y acelerado la evolución del derecho es el esfuerzo de una doc- trina que, durante el período monárquico, estaba todavía es- trechamente enlazada con la práctica, pero lo que ha conferí-

do al derecho civil gran parte de su fuerza de difusión es igualmente el esfuerzo de esa misma doctrina movida por preocupaciones esencialmente didácticas en la Universidad del siglo XIX.

Una de las formas de la acción universitaria sobre el sistema jurídico ha resultado particularmente eficaz: es el manual de enseñanza, quizá porque las preocupaciones didácticas que rigen su elaboración lo obligan a realizar las clasificaciones más metódicas y las generalizaciones más amplias que se pueda.

Es interesante comprobar que semejante papel del manual en la creación de un sistema jurídico ha sido adivinado con la mayor precisión por un juez inglés, Atkin L. J., el cual declaraba en 1925, en el caso de la *Susquehanna*: "Opino que el derecho que atañe a los daños y perjuicios no ha encontrado una expresión científica que probablemente logrará tener cuando exista sobre el tema un manual verdaderamente satisfactorio".

En realidad muchos son los que se han preocupado por dar a la common law esa expresión científica que anhela Lord Atkin: por ejemplo, Blackstone cuya obra ha renovado el sistema jurídico inglés y constituye un esfuerzo vigoroso para extirparle sus secretos a la profesión jurídica, a tal punto que dicha obra ha sido a veces comparada con la divulgación de los arcanos pontificios en el derecho romano; al lado de Blackstone, se podría señalar otros juristas, pero, de todas maneras los efectos de todas sus respectivas tentativas siempre han sido limitados, porque a pesar de su eficacia, dichos esfuerzos nunca han pasado de ser esfuerzos individuales.

Para que la expresión científica necesaria pueda imponerse e impregnar de modo duradero los sistemas jurídicos en proceso constante de renovación, se requiere la intervención no de individuos aislados sino de un gremio organizado, tal como la Universidad: la acción del profesor puede resultar eficaz porque en el seno de la Universidad la apoyan los esfuerzos persistentes de una profesión organizada que se distingue de la profesión jurídica.

Muchos de los rasgos que el derecho civil actualmente presenta —son precisamente los rasgos que lo diferencian de la common law— se deben a la importancia concebida por la Universidad al estudio del derecho: la diferencia de espíritu que se manifiesta entre ambos sistemas jurídicos —o más exactamente entre el aspecto determinado de ambos sistemas jurídicos que ha resultado ser, de modo casi obligatorio, el centro de la comparación—, no consiste en la diferencia que existe entre el espíritu sistemático latino y el empirismo anglo-sajón, sino más bien en aquélla que existe entre el humanismo de la Universidad y el utilitarismo profesional.

Los dos grandes sistemas jurídicos de Occidente se distinguen menos por su contenido que por su forma y expresión; por lo tanto se puede augurar mucho para su acercamiento recíproco del papel más amplio que, en los países anglo-sajones, la Universidad empieza a asumir en el estudio y la enseñanza del derecho y más todavía de la audacia con la que algunas de las Universidades anglo-sajonas, la de Yale en primer lugar, se aplican a dicho estudio y enseñanza, para formar no tanto a los peritos más hábiles sino a los espíritus más cultos, con los métodos de la enseñanza universitaria y ya no con los del aprendizaje profesional.

En estas condiciones, sería de lamentar que, en el mismo momento en que las primeras facultades de derecho de los países de common law adquieren conciencia del valor educativo del derecho y del valor jurídico de una cultura general desinteresada, las facultades de derecho de los países de derecho civil sufran un proceso de regresión que tendría antecedentes en la historia de la educación y se vean transformadas, como lo proponen algunos proyectos de reforma de la licenciatura, con el pretexto de proporcionar a sus estudiantes una preparación jurídica más efectiva, en institutos de aprendizaje de la profesión jurídica.

Una experiencia didáctica tan amplia como la que la Universidad de Yale está realizando actualmente en los Estados Unidos constituye un acontecimiento importante en la historia

de la educación y también en la del derecho: su éxito y luego su generalización pueden tener la más fecunda influencia no sólo en el interior del mundo universitario, en el modo de formación de los estudiantes de derecho y la diversificación de las fuentes de cultura general, sino también en lo que se suele llamar el espíritu propio de la common law, que adquirirá pronto caracteres más universalistas.

Ya que, si no la vienen a contrarrestar reformas de espíritu opuesto que se realizaran en los países de derecho civil, ella tiende a descubrir, por debajo de las diferencias necesarias que existen en el contenido de los diversos derechos nacionales, los rasgos comunes de todos los derechos occidentales. Una tentativa de esa clase puede constituir una de las contribuciones más eficaces de la Universidad a la comprensión internacional.

J. Lambert

Universidad de Lyon. Francia.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES EN NUESTRAS FACULTADES DE DERECHO

EXAMEN DE UNA INICIATIVA

En otro trabajo he tenido oportunidad de estudiar las nuevas tendencias pedagógicas de las escuelas de ciencias jurídicas, políticas y económicas europeas y estadounidenses (x). De la enseñanza formalista y dogmática, fuertemente impregnada por tradiciones civilistas en el campo jurídico y por principios individualistas en el orden político-económico, se ha evolucionado hacia un régimen pedagógico fundado en una comprensión amplia y directa de los fenómenos sociales, en el que preocupa por igual la consideración de principios de interés individual que de interés público.

Estos antecedentes revelan cómo en las facultades de ciencias sociales se han ido abandonando métodos propios de un período histórico determinado, de tendencia individualista, y cómo en su reemplazo se han impuesto gradualmente nuevos métodos, dirigidos a crear un sistema de ideas que permita descubrir y comprender las tendencias, interacciones y sentido de los complejos fenómenos sociales contemporáneos.

La enseñanza del derecho ha sido afectada sobremanera por esta nueva orientación metodológica. En las facultades tradicionales de Europa, e incluso en muchas de los Estados Unidos, se ha llegado a la conclusión que el abogado o el jurista

(x) *La enseñanza de las ciencias sociales. La experiencia extranjera.* Revista de la Universidad. (Publicación de la Universidad Nacional de La Plata), nº 4 (segundo trimestre de 1958), pág. 77.

no pueden ser formados dentro de principios estrictamente “judicialistas” y privatistas, dado que su campo de acción involucra el conocimiento de una serie de hechos inextricablemente unidos a los sistemas de derecho positivo que ellos están llamados a interpretar o aplicar. El propio derecho privado se halla cada vez más vinculado a situaciones de carácter público general, que obliga al juez, al abogado o al investigador a analizar circunstancias y determinaciones políticas y económicas, como único modo de comprender los casos o cuestiones bajo examen.

LOS FINES ACTUALES DE NUESTRAS FACULTADES DE DERECHO

La referida experiencia extranjera debería ser aprovechada en nuestro país. Salvo la obra individual de algunos grandes maestros, a través del libro o de la cátedra o las investigaciones de algunos institutos científicos, como las del extinguido Seminario de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho de Buenos Aires, poco es lo que se ha hecho para que nuestras Facultades cumplieran cabalmente con sus fines científicos y de formación profesional. Me refiero en particular al período transcurrido durante el último cuarto de siglo.

Los diversos planes de estudios que han regido en nuestras escuelas de Derecho han dado relevancia a la formación de profesionales de la especialidad con miras a su posterior actuación judicial o forense y en poco se ha tenido en cuenta la formación de egresados orientados en otros campos de actividad.

Como consecuencia, el pleito judicial ha sido el punto de referencia práctico que nuestras facultades jurídicas han destacado para movilizar las vocaciones de nuestros estudiantes.

De ahí que se haya puesto énfasis en el estudio de las asignaturas estrictamente jurídicas, por su estrecha vinculación con la actividad profesional y se haya descuidado una formación igualmente intensa en materias “no jurídicas”.

El estudiante de derecho, por supuesto, se ha amoldado a la tendencia que impera en los estudios de nuestras facultades y ello se comprueba a través del modo desparejo con que prepara las asignaturas de la carrera. Automáticamente se produce la diferencia entre materias esenciales y materias accesorias. El fin práctico que se tiene en mira, como digo, produce esta distinción real, aunque no reglamentaria. Y con ello se ha impreso un sello definido a nuestros estudios jurídicos, transformando a nuestras escuelas de Derecho en centros de preparación de futuros magistrados judiciales o apoderados y letrados patrocinantes.

Debe reaccionarse contra este estado de cosas. Una de las finalidades de nuestros centros jurídicos básicos debe ser, sin duda, la formación de buenos jueces y de capaces profesionales del foro. Pero ésta no puede ser su única misión.

Ha llegado la hora de abrir otros horizontes a las nuevas promociones de estudiantes que ingresen en nuestras facultades de derecho y ciencias sociales. Es imprescindible preparar otro tipo de profesional. Lo reclaman exigencias actuales del país en el orden político, económico y social. No sólo debe preocupar la enseñanza del derecho privado; interesa por igual un conocimiento acabado del derecho público y de los problemas socio-económicos que él está llamado a reglar.

Muchos son los campos en que se requiere la actuación de un profesional preparado en técnicas y métodos propios de las ciencias políticas. En nuestro país, de acuerdo con la organización vigente, corresponde fundamentalmente a sus facultades de derecho la preparación de este tipo de profesional. El estudio de la economía y de las finanzas, del derecho social y del derecho administrativo dentro de una teoría general del Estado, conforme a una concepción integral del derecho político y constitucional, sólo se ofrece en nuestra organización universitaria en las facultades de derecho. El conocimiento fundamental de la ciencia política para analizar y fundamentar los fenómenos económicos y sociales, es el rasgo que distingue precisamente la formación del egresado de nuestra Facultad

con relación al egresado de las facultades de ciencias económicas.

Por tanto, habrá de determinar los principales aspectos implicados en una reforma actual de nuestros planes de estudio. Habrá que ampliar las perspectivas de nuestra enseñanza y los fines de la profesión. Si nos ponemos en esta tarea habremos abierto nuevos rumbos para los alumnos que ingresan en nuestras Facultades.

RENOVACION DE LA POLITICA PEDAGOGICA EN NUESTRAS FACULTADES JURIDICAS

Conforme a los lineamientos señalados precedentemente, corresponde establecer los diferentes campos de actividad que, aparte de los estrictamente forenses de hoy, deben tener en cuenta las facultades de derecho.

Nuestras facultades deben preocuparse por la formación de los funcionarios públicos que ocuparán los cargos de jerarquía de la administración pública. Los puestos de directores de ministerio, jefes de división, constituyen posiciones a las que deben aspirar parte de nuestros graduados. La Universidad debe solicitar de los poderes públicos, nacional y provinciales, la sanción de los respectivos estatutos del servicio civil, en los que se deberá garantizar la inamovilidad del funcionario público, pero para ello debe comenzar por demostrar su preocupación docente de formar los hombres que pueden ocupar con responsabilidad técnica las referidas funciones.

Otro de sus fines debe ser la de formar a los asesores de gobierno encargados de informar a los ejecutivos nacional y provinciales, a los ministerios, al Congreso y a las legislaturas, acerca de la política económica-social del Estado, tarea distinta a la anterior, que es de carácter más técnico-funcional.

También deberán preparar a los funcionarios encargados de asesorar a las diversas empresas públicas del Estado, o formar a aquéllos destinados a dirigirlos, profesionales que deberán reunir al mismo tiempo las condiciones del dirigente de

empresa y del representante del interés público; como también a asesores de entidades empresariales y sindicales.

Otro tipo de profesional que habrán de tener en consideración es el asesor jurídico de la empresa privada, cuya formación deberá estar seriamente orientada hacia el sector público de los problemas económicos y sociales. En este sentido es interesante observar que con motivo de las crecientes intervenciones del Estado en la economía nacional, las empresas privadas de importancia han creado con carácter permanente, en sus propios establecimientos, asesorías letradas, sin perjuicio de mantener su vinculación con estudios jurídicos establecidos para dos casos contenciosos ante los tribunales de justicia. El régimen legal del agio, las inspecciones administrativas de diverso género, las cuestiones frecuentes que se suscitan en el orden impositivo y aduanero, etc., impusieron la necesidad del asesoramiento permanente, dinámico, para el que no estaban preparados los bufetes o estudios jurídicos de organización tradicional y para el cual sus titulares, por otra parte, no tenían la preparación conveniente, como que están por lo general formados en la defensa del interés privado dentro de normas inflexibles de procedimiento judicial. Esta situación ha producido verdaderos equipos de asesores de empresas, fogueados en la lucha diaria, con gran comprensión de los problemas específicos del derecho público y de sus relaciones con la economía, cuya distinta formación metodológica los muestra con frecuencia en abierta oposición con los abogados de los estudios jurídicos de consulta, aun en los casos en que actúan en la defensa del mismo interés privado.

La formación de los futuros funcionarios del servicio exterior debe constituir otra meta de nuestras facultades de derecho. Las consejerías argentinas en materia política, económica y social deben estar constituidas por funcionarios con preparación universitaria. Ellos deben ser instruidos en disciplinas como el derecho comparado, historia del derecho, economía y finanzas, derecho público, constitucional y administrativo y, por supuesto, derecho internacional público y privado.

En el orden de la formación docente es necesario tener en cuenta que en nuestras facultades jurídicas se preparan los futuros profesores universitarios y que en su seno deben formarse equipos de investigadores en las ciencias jurídicas, políticas y sociales. En los últimos tiempos, aunque sea lamentable consignarlo, nuestras facultades de derecho, por intermedio de sus institutos de investigación, han estado ausentes en el asesoramiento a los poderes públicos con relación a los grandes problemas nacionales. Se ha recurrido a otras fuentes de asesoramiento, a veces teñidas de parcialidad por representar definidos intereses económicos, cuando lo oportuno y lo objetivo hubiese sido contar con el dictamen y el consejo de nuestros institutos de investigación. Es urgente dotar a éstos de los medios necesarios con el objeto de que constituyan los órganos naturales de asesoramiento científico del Estado. Por otra parte, el título de abogado habilita para ejercer la docencia en los colegios nacionales de enseñanza secundaria. A través de las asignaturas respectivas habrá que tenerse en cuenta por ello que se están formando profesores de enseñanza media, quienes en particular deberán despertar vocaciones y en general orientar a la juventud en los principios que constituyen la personalidad de nuestro país como nación.

Por último, parece innecesario recordar que a nuestras facultades les corresponde en forma primerísima sentar las bases científicas de la acción política, como ya lo reclamaba hace años el Dr. Joaquín V. González. El país requiere una clase dirigente de seria formación intelectual. Las cuestiones sociales y económicas se encuentran inextricablemente unidas a la vida del derecho y por eso cabe a nuestras facultades de ciencias jurídicas y sociales una muy seria responsabilidad en la formación de las nuevas promociones de políticos argentinos. Hay un hecho que quizá convenga recordar aquí y es el siguiente: durante el largo período de economía liberal que vivimos durante la organización constitucional y posteriormente, los abogados ocuparon los más prominentes cargos de gobierno e influyeron en forma decisiva en la marcha de los negocios

públicos. Cuando después de la crisis económica del año 30 se inició un proceso de intervención del Estado en las relaciones económicas y sociales, los abogados fueron en buena parte desplazados de las funciones de gobierno por los contadores públicos y los doctores en ciencias económicas. El hecho que apuntó se hizo evidente especialmente después de la creación del Banco Central en 1935 y el proceso se acentuó en forma notable después de 1943. El sistema jurídico-económico que se creó para reglar las actividades privadas determinó, por su parte, que las mismas empresas, sobre todo las pequeñas y medianas, recurrieran en busca de asesoramiento al consejo de los contadores y doctores en ciencias económicas antes que a los abogados y doctores en derecho. No es éste el momento de debatir la cuestión y sus más diversas implicancias, pero evidentemente deberá reconocerse que en parte esa evolución se debió a deficiencias de nuestra enseñanza en las ciencias jurídicas. La tendencia dogmática y privatista predominó y con ello nuestras escuelas de derecho dieron en buena medida las espaldas a nuestra evolución política, económica y social.

Ha llegado el momento, sin duda, de promover un movimiento de renovación de métodos de enseñanza, de planes de estudio y de orientación docente en nuestra especialidad. Puestos a la tarea, la primera pregunta que cabe formularse es por tanto la siguiente: ¿Cuáles son los objetivos culturales y profesionales de nuestras facultades de derecho? o dicho de otro modo: ¿Cuáles son las distintas especializaciones que pueden abrazar los alumnos que ingresen en nuestras facultades y mediante las cuales se formarán los profesionales que ocupen los futuros cuadros políticos, administrativos, judiciales y científicos de la Nación en el orden de las ciencias jurídicas, políticas y sociales?

ANTEPROYECTO DE REFORMA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE
LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

a) Antecedentes.

A fines del año 1957, por encargo del decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata, realicé un trabajo de encuesta y recopilación de antecedentes y un informe con proposiciones concretas sobre la reforma del plan de estudios de la referida facultad. Los resultados de esta investigación me llevaron a sintetizar las consideraciones que acabo de exponer y las conclusiones que, en forma resumida, expondré a continuación.

En la Facultad de La Plata regía en 1957 dos planes de estudios. Para los alumnos de abogacía inscriptos con anterioridad al año 1953 era de aplicación el plan de 1937, con las reformas de 1943 (que incluyó la materia Derecho Notarial) y de 1947 (que incluyó como asignatura Legislación Aérea), plan que consta de cuatro años, con veinticinco materias para la carrera de Abogacía y de dos años, con seis materias para la carrera de Doctorado en ciencias jurídicas y sociales.

En el año 1953 se instaura el plan de estudios que se establece simultáneamente en todas las facultades de derecho del país. El ciclo de abogacía se eleva a cinco años, con 28 materias, y al incorporarse a su régimen asignaturas del doctorado según el plan anterior (Filosofía del Derecho, Derecho Política y Derecho Internacional Público) reduce a éste a tres materias básicas (Historia de las Instituciones Representativas, Derecho Privado Profundizado y Política Económica) como previas al examen de tesis.

Con el nuevo plan se dicta un curso de derecho administrativo (se dictaban dos en el plan anterior), se agrega un curso de sociología y se suprime la asignatura Legislación Aérea, cuyo contenido forma parte, en forma abreviada, del curso de Derecho de la Navegación.

El plan de 1937 concentraba las materias legisladas o co-

dificadas en la carrera de abogacía. Seguía en líneas generales el sistema francés anterior a las reformas que en las Facultades de derecho de Francia tuvieron lugar en 1954. Incluía algunas pocas materias de carácter no estrictamente jurídico y reservaba a éstas, en lo fundamental, para el ciclo de doctorado. En realidad denotaba la tendencia privatista y formalista en la enseñanza de las ciencias jurídicas, característica que, a mi entender, era y sigue siendo, pese a la reforma de 1953; el rasgo saliente de los estudios de derecho en todas las facultades de derecho del país.

El plan de 1953 cambia la fisonomía del plan anterior, al introducir materias formativas de carácter general, no estrictamente jurídicas, pero no se descubren con claridad las finalidades pedagógicas tenidas en mira. Antes que atender a un determinado propósito de formación profesional, la inclusión de estas materias parece contemplar no otros fines que los especialmente culturales —una mayor formación jurídica, política y sociológica del abogado— y no otra cosa.

Esta es su diferencia con el plan de estudios adoptado en Francia en 1954. En ese país, como en Argentina un año antes, se traspasaron materias del doctorado al plan de licenciatura en derecho, pero no únicamente con el objeto de ampliar las bases culturales formativas del estudiante, sino con el fin de introducir la especialización en los estudios de las ciencias sociales y renovar las bases metodológicas de la enseñanza general del Derecho.

b) Anteproyecto de Plan de estudios.

Aprovechando la oportunidad que se me brindó en 1957, preparé entonces un anteproyecto de plan de estudios para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata.

Con el fin de hacer posible su aplicación me atuve a realidades propias de la referida Facultad: su actual organización docente, administrativa, etc.; los dos planes de estudios en vigencia, según que los estudiantes se hubiesen inscripto antes o después del 19 de marzo de 1953; los concursos realizados o convocados para llenar las plazas de profesores titula-

Tes y adjuntos; los recursos financieros de la institución; el edificio, sus comodidades y capacidad; y, por fin, el hecho que la Facultad debe expedir el título de abogado con carácter nacional. Es decir, me ajusté a los elementos con que cuenta la Facultad, para tratar de construir un sistema de estudios basado en una realidad concreta, sin remontarme a consideraciones de tipo ideal que —era mi opinión— podían malograr, en momentos de transición como los que se vivían en 1957, toda suerte de renovación. Consideré que era menester iniciar un proceso de reformas, con sentido constructivo y posible, con miras a futuros ajustes.

Con el conjunto de materias que actualmente se enseñan en la Facultad (planes de 1937 y 1953), propuse que se establecieran dos especializaciones básicas: 1) en Derecho Civil, Comercial y Penal; y 2) en Ciencias Políticas y Sociales.

El título de abogado iría acompañado de un certificado o diploma de especialización, según fuere la que hubiese elegido el estudiante: el título de doctor sería en ciencias jurídicas y sociales o en ciencias políticas y sociales.

Proponía veinticuatro materias como obligatorias y comunes para las dos especializaciones previstas, más cuatro en cada especialización. Esta sería la primera nota distintiva que caracterizaría las respectivas especializaciones.

Una segunda diferencia estaría determinada porque en algunas materias comunes y obligatorias las respectivas cátedras establecerían programas de estudio diferentes, uno de los cuales, por lo ordinario, debería ser de carácter intensificado y que correspondería a la especialización prevista. Por ejemplo, en una materia como Finanzas y Derecho Financiero, el programa de la especialización en Derecho Civil, Comercial y Penal, se concretaría al Derecho Tributario, con una breve introducción a la teoría general de la materia y nociones muy generales sobre crédito público, deuda pública y presupuesto; en cambio, el programa de especialización en Ciencias Políticas y Sociales tendría el carácter de intensificado y todas las cues-

tiones serían tratadas extensamente por igual. Este criterio podría adoptarse en otras materias.

La tercera diferencia que sugería entre ambas especializaciones estribaba en establecer un régimen de asistencia a clase para alumnos regulares con respecto a la especialización elegida por el estudiante. El régimen funcionaría así: en cada año lectivo el estudiante debería asistir a clase en una materia perteneciente a su especialización durante el primero y segundo cuatrimestre en que se divide el año de estudios. En cada materia se dictaría, en el primer cuatrimestre un curso de instituciones básicas y en el segundo un curso sobre una o dos instituciones de la materia en forma intensificada. El estudiante podría optar, a los fines de cumplir con la obligación de asistencia a clase, inscribiéndose en un curso completo de una asignatura (dividida en la forma antes referida a través de dos cuatrimestres) o atendiendo el curso de una materia en el primer cuatrimestre y el de otra materia en el segundo cuatrimestre.

Conceptúo que la organización fundamentalmente democrática de nuestra enseñanza universitaria no se verá afectada por el régimen que propongo. Es necesario detenerse en este aspecto y formular las observaciones pertinentes, a saber: 1) Los horarios de la enseñanza de las distintas materias se distribuirían en dos turnos: uno de mañana (nueve a doce horas) y otro de tarde (diez y nueve a veintiuna horas), de modo que los estudiantes que trabajan se encontrarían en condiciones de elegir el curso anual conforme a tendencias vocacionales y situación socio-económica; 2) El estudiante tendría libertad de elección dentro de las materias de su especialización. No se propiciaba el sistema de concurrencia forzosa, en el que tanto cuenta con estudiantes asistentes el buen profesor como el que no hace méritos para ello, sino que se mantiene el principio de selectividad en favor del alumnado ante las cátedras; 3) los actuales regímenes de seminarios y enseñanza práctica han instituido el sistema de asistencia obligatoria. Conviene, por otra parte, recordar que en el caso de las especializaciones

que propongo, éstas tienen en mira el reconocimiento de una determinada formación y habilitación profesional.

Por otra parte, con relación al criterio de intensificación de los estudios, se proponía también que se estableciera que la especialización en Derecho Civil, Comercial y Penal abarcara Derecho Penal I y Derecho Penal II, en tanto que la especialización en Ciencias Políticas y Sociales sólo comprendiese Derecho Penal II, con una breve introducción teórica general. A la inversa, quienes se inclinaban por la primera especialización cursarían sólo Derecho Administrativo II, con una breve introducción de la materia, mientras que quienes se adscribieran a la segunda, se verían obligados a cursar ambos cursos de Derecho Administrativo.

He propuesto, además, la creación de una nueva materia: Historia del Derecho e Introducción al Derecho Comparado. El conocimiento de la historia del derecho continental europeo, del derecho anglosajón y del derecho latinoamericano resulta esencial en la formación del jurista, a igual que una limitada introducción al derecho comparado, histórico y vigente. Es necesario superar la mera práctica de analizar legislación comparada, en función de técnica jurídica, y elevar el método al plano de los procesos intelectuales de comparación de los fundamentos y estructuras legales que hacen al origen, desarrollo y estado actual de los sistemas jurídicos típicos en cuanto tales. La comparación entre institutos jurídicos de sistemas diferentes o las correspondientes terminológicas también entre sistemas diversos, sólo puede realizarse mediante un conocimiento acabado de cada sistema legal, considerado en su unidad y como producto histórico determinado. Tal asignatura la propuse para la especialización en Derecho Civil, Comercial y Penal. El programa de estudios debería ser breve y concretarse a las grandes líneas de la evolución histórica de cada sistema y a los principios metódicos que en el orden comparativo maneja la doctrina en la actualidad.

En la especialización en Ciencias Políticas y Sociales podría incluirse en el programa de Derecho Político algunos

puntos sobre las técnicas principales que utiliza la doctrina con relación al derecho público y ciencias políticas en el orden del derecho comparado.

Sentadas estas bases generales del nuevo plan de estudios, según mi anteproyecto, corresponde atender a una última cuestión: el régimen de las materias previas.

Con relación a la especialización en Derecho Civil, Comercial y Penal, el régimen está prácticamente establecido en la actualidad, el cual puede ser objeto de ligeros ajustes.

Con respecto a la especialización en Ciencias Políticas y Sociales debería establecerse un régimen de materias previas, en particular en el conjunto que constituye el sistema económico-social de la especialidad y en el conjunto que forma su sistema político-constitucional. En el sistema económico-social el orden sería el siguiente: Economía Política; Finanzas y Derecho Financiero; Política Económica; Derecho Social; Derecho Industrial; Sociología. En el sistema político-constitucional el orden sería el siguiente: Historia Constitucional; Derecho Político; Derecho Constitucional; Derecho Internacional Público; Derecho Público Provincial y Municipal; Derecho Administrativo I; Derecho Administrativo II.

CONCLUSION

En la exposición de motivos con que acompañé mi anteproyecto de plan de estudios expuse algunos tópicos que considero deben ser incluidos en una futura reorganización de la Facultad de Ciencias Jurídicas de La Plata, a saber: el régimen de la carrera docente, sobre la base de la actividad de los aspirantes en las cátedras y —especialmente— en los institutos de investigación; el sistema de exámenes; los manuales; la creación de dos cargos de dedicación exclusiva: el de Secretario docente de la Facultad y el de Director de la Biblioteca.

La encuesta realizada entre los profesores de la Facultad y los informes recogidos de variadas fuentes —tribunales superiores de justicia, ministerios, institutos científicos nacionales y extranjeros, etc.— constituyen un valioso material que se encuentra en la Facultad platense para emprender la reforma que preocupa a los profesores y a las autoridades de esa casa de estudios. Si bien la iniciativa no fue materia de debate en el Consejo Directivo, el espíritu de mis proposiciones fue recogido por este órgano de gobierno universitario cuando en 1958 aprobó, como asignatura correspondiente al actual plan de estudios de la carrera de Abogacía, un segundo curso de Economía, dedicado a la “dinámica económica” y cuando estableció, en el mismo año, un régimen de seminario y de trabajos escritos en Política Económica (materia del doctorado). Con ello, sin duda, se ha iniciado una corriente propicia a reformas de mayor extensión.

Rodolfo Bledél

Córdoba 374, 5.º - Buenos Aires

ALGUNOS PLANTEOS DE F. KAUFMANN SOBRE METODOLOGIA SOCIAL Y JURIDICA

Nos ha parecido que no sería vana la tarea de analizar algunas conclusiones contenidas en la obra de Félix Kaufmann "Metodología de las ciencias sociales" (trad. de E. Imaz, México F.C.E. 1946), particularmente en lo referente a sus conexiones con el derecho.

OBSERVACION PRELIMINAR

Esta obra tiene ya más de 20 años de antigüedad en su edición original, y más de doce en la traducción española. Reúne, por donde se la busque, el conjunto de caracteres que definen, en general, la temática científica alemana: es erudita, profunda, sólidamente estructurada, útil, rica en casuística y en bibliografía y... oscura. El traductor de la obra dice que ha vertido al español un "texto austero". Es verdad; pero se trata de algo más. Cabe añadir que se trata de un texto rígido, con una prosa frecuentemente enredada, que es menester leer varias veces y aún así no siempre resulta exacta la interpretación lograda.

Precisamente han sido estas dificultades, percibidas cada vez (y no han sido pocas) que debimos consultar esta obra, lo que nos ha impelido a tratar de desenmarañar, parcialmente, sus reflexiones sobre la teoría jurídica en la medida en que ésta se halla implicada en los temas más generales de la metodología de lo social.

Quede pues entendido que sólo examinamos una parte, muy reducida, de la ingente obra de Kaufmann, la que si no ha sido mejor aprovechada, al menos entre los estudiosos del derecho español, ello puede imputarse a su rígida sistemática.

LA DISPUTA METODOLOGICA Y SU SUPERACION

Kaufmann expresa una opinión muy razonable: no puede preconizarse, en las ciencias sociales, un método que funcione como panacea universal y mucho menos si esa recomendación tiene que ver con ciertos supuestos que garantizarían desde el *plano filosófico* las excelencias de tal método. Esto suena en Kaufmann como una advertencia contra la pretendida validez universal de ciertos apriorismos filosóficos y metodológicos. Es indispensable, en cambio, el “punto de apoyo empírico” para contrastar con legitimidad los límites de la eficacia metódica. De aquí arranca, en germen, una crítica sustancial que emprenderá más adelante nuestro autor, formulada desde luego con toda altura, contra el postulado de la pureza de los métodos estatuido por Kelsen, basado en la dicotomía —inaceptable para Kaufmann— de los planos del “ser y del deber ser”.

Lo que *parece* desprenderse de esta parte del estudio de Kaufmann, dicho en pocas e insuficientes palabras, es: ¡Huid de las generalizaciones!. La generalización improvisada e infundada en el terreno de la ciencia, es causa de errores infinitos. Tratemos de explicarnos atendiendo a la línea general del pensamiento de nuestro autor.

Un método que se llame “puro” deberá demostrar no sólo su pureza, sino, digamos, su bondad, su eficacia, su rendimiento. Pero el rendimiento de un método “puro” estará a su vez determinado por el funcionamiento (respecto de la realidad), de las leyes que se desprendan de sus postulados. Tal enlace lógico entre principios metódicos (obligadamente general) y las leyes de ellos derivadas, es precisamente lo que da lugar a una arquitectura *formalista* de aplicación e interpretación metodológica... Y aquí se presentan, entonces, las objeciones más fuertes que suscita el postulado de la pureza metódica debido al formalismo que lleva anejo. Se reprocha, en efecto, según Kaufmann, al formalismo, su desentendimiento respecto de la situación histórica, con lo cual el método se empobrece

teóricamente. Además el formalismo es presentado como prácticamente infecundo en la medida en que abandona o se despreocupa del plano de las consideraciones axiológicas.

Frente a esto cabe considerar, explica el autor, que las circunstancias de la vida social en general, están dirigidas por máximas que de ningún modo pueden ser individualizadas, diferenciadas, concretas. Antes bien, la trama de leyes que rigen la conducta social son *abstractas* y no pueden menos que serlo. Por otro lado, un planteo de lo que se entiende por vida social, que fuese meramente formalista, no sería inteligible ni completo, sino tuviera en cuenta consideraciones de tipo teleológico. De manera que la oposición, tan frecuente, entre métodos formalistas y teleológicos, es una pseudo-oposición. No sólo ambos métodos se implican, sino que *ambos* funcionan, de consuno, cuando contemplamos el ser de lo social en actitud investigativa, particularmente bajo el punto de vista tan fundamental de previsión y provisión del futuro (pág. 317 *in fine*). Es en este punto donde se exhibe aquella repugnancia por las generalizaciones que siente Kaufmann, y a la que hemos aludido un poco más arriba; pues, como este autor aclara muy bien, lo importante, sobre todo en materia de método, son los resultados visibles a quejaos conduce una teoría (o un método desprendido de esa teoría) y no la discusión prolongada y estéril de los supuestos de que esa teoría se alimenta. Así vgr. puede estarse en acuerdo o en desacuerdo con teorías sociológicas formalistas del tipo de las enunciadas por Simmel, Max Weber, Vierkandt, Wiese, etc., pero ni la conformidad ni la disconformidad, hipotética, con estas doctrinas sería suficiente para aniquilar o hipertrofiar el notable aporte con que los análisis del formalismo han enriquecido el campo de la esfera científico social. Según anota Kaufmann, “el reconocimiento de estos trabajos no implica, como se destaca de nuestras investigaciones el supuesto de un *a priori* científico social, que se daría de antemano a toda historicidad, y la refutación de semejante suposición, no llevaría consigo de manera implícita la de una teoría formal de la sociedad” (pág. 318).

De modo que el consejo de Kaufmann en el problema de la pureza, del método, parece ser: “¡nada de generalizaciones precipitadas!” “¡nada de discusiones infecundas, de *a priori* filosóficos!”; sino más bien: examen de los resultados concretos que la aplicación del método en cuestión nos brinda (x).

También se coloca Kaufmann dentro de la tradición más sabia y prudente cuando da cuenta de las confusiones posibles que se originan en el campo de la metodología social, con motivo del erróneo enfoque del problema causal, particularmente, como él lo designa, del *enlace causal*. Imputar la existencia, y, en su caso, las modalidades de un fenómeno social a una sola causa o a una serie causal única, es fuente segura de error. Tal punto de vista que hoy se halla en descrédito en el campo epistemológico, sigue gozando sin embargo de alto predicamento, cualesquiera sean las atenuaciones que acompañen su postulación, en la concepción del materialismo histórico en relación con el orden de producción total de los fenómenos económicos.

Kaufmann propone sustituir el concepto de *determinación* por el de *codeterminación*; asimismo, siguiendo criterios que tienen su remoto origen en la aurora de la edad moderna, “caracterizar con más exactitud el tipo de dependencias, estableciendo series de correlación entre las variaciones de la causa y las variaciones correspondientes del efecto”, (pág. 321).

Habida cuenta de estas indicaciones, actitudes metódicas como las que propugna el materialismo histórico, no podrán ya ser aceptadas en bloque ni rechazadas “in totum”, sino que será menester contrastarlas con la realidad concreta, observando y dando cuenta del complejo causal a que habrá que

(x) Así lo expresa en este párrafo: “Lo que decidirá en la elección de la definición, no será ni un conocimiento *a priori*, ni una pretendida legitimación histórico dogmática, sino consideraciones acerca de la virtualidad de los métodos para fines específicos de conocimientos”. Con lo cual no se hace sino ratificar la línea clásica de los fundadores del método científico. Galileo, Descartes, Bacon...

imputar un fenómeno social determinado, y qué relevancia (mayor, menor o nula) habrá tenido en su producción el hecho económico.

De manera semejante cabe ponerse en guardia contra las posturas espiritualistas totalizadoras, que predicán la omnipotencia de la espiritualidad o de la racionalidad. En tal posición de cautela y reserva, el autor cuya obra comentamos, hace res?aldar sus convicciones con la conocida posición de Max Scheler al respecto: el espíritu impulsa la voluntad, las ideas des?encadenan sin duda multitud de importantes actos del hombre; pero los actos *reales* —lo que Spengler llamaría el mundo de los *hechos*— constituyen una especie de freno o de criba. De lo que el espíritu se propone hacer, sólo es verdaderamente *hacerlo* (sólo *“pasa”*) aquello que la realidad fáctica no detiene. El espíritu (*las ideas*), puede ayudar, puede colaborar pos?itivamente, pero la fuerza determinante pertenece a la realidad. Conclusión no poco decisiva (aunque debe entenderse que es dada como una *teoría*, no como una *ley*,) cuya impor?tancia es obvio destacar toda vez que se trate de asumir cierta dirección metodológica y aún cognoscitiva.

Rechazo, pues, de los monismos, es otra de las indicaciones de Kaufmann; toda interpretación monista es parcial, insuficiente. El atribuir la producción de cualquier hecho social a una causa determinante única es un simplicismo inadmisibile, sea esta causa la herencia, el medio, la educación, o las condiciones materiales de producción económica como antes vimos.

El lector comprenderá que estamos desarrollando sólo los temas esenciales tratados en esta obra y en su aspecto general; cada uno de estos temas es desmenuzado por el autor en prolijos análisis y detalladas observaciones.

Como remate de su investigación, consigna Kaufmann las siguientes conclusiones: lo que complica notablemente el problema metodológico en las ciencias sociales reside en que los esquemas teóricos del caso nos remiten indefectiblemente a hechos (a objetos). De aquí la tan advertida condición ontológi-

ca de toda metodología. Pero un método, por propia definición, no puede hacer mención detallada de cada hecho —ni siquiera de cada grupo de hechos— sino que debe *aludirlos* de un modo implícito. Con esto la interpretación de aquéllos, aún deliberadamente objetiva, suele tornarse subjetiva en la medida en que es *interpretación*. Y esto, naturalmente, es un escollo que cuenta advertir. Otra advertencia se halla en conexión con la necesidad de distinguir “con el mayor cuidado” la estructura teórica de un método de su eficacia práctica. Un método que sólo fuese válido teóricamente no ayudaría en el terreno científico; por otra parte, un método que proporcionara resultados prácticos, pero que no pudiese dar cuenta, como dice Kaufmann, de su íntima peculiaridad, estaría sujeto a todos los justificados reproches que se han formulado en contra de las concepciones pragmatistas de la ciencia. Recomiéndase por último escapar tanto del “scilla” de un objetivismo acrítico, como del “carybdis” de un subjetivismo acrítico, navegando en cambio por el mar de la investigación científica que “no se entrega ni a ilusiones precipitadas ni a presurosas desilusiones acerca de los límites del oficio cognoscitivo de las ciencias sociales” (pág. 333).

El aspecto de la disputa metodológica que *debe* ser superado es, a juicio de Kaufmann, aquel —tan extenso— que crea oposiciones artificiales entre los diversos métodos, sobre la base de argumentos pseudo científicos. La eliminación de los *ídola* y prejuicios en el panorama científico, es condición esencial para la obtención de métodos no sólo útiles, sino también verdaderos.

APLICACION DE LAS CONCLUSIONES DE KAUFMANN A UN PROBLEMA JURIDICO

Después de haber desarrollado Kaufmann lo que llamaremos el núcleo de su investigación acerca de las cuestiones de principio que se dan en la metodología de las ciencias sociales, le preocupa la aplicación de sus resultados concretos al domi-

nio de las disciplinas científicas. Esta suerte de demostración la realiza primero en el campo de la ciencia económica, haciendo funcionar el procedimiento que preconiza en el debate metodológico existente, en torno a la teoría de la utilidad marginal. Se traslada luego al campo jurídico para realizar una operación semejante, examinando el concepto del derecho positivo y la teoría pura del derecho, siempre, desde luego, en relación con su faz metodológica. También aquí al expresar el pensamiento de Kaufmann pondremos en práctica la modalidad ya anunciada: nos atenderemos a las grandes líneas de aquél, sin entrar a examinar la letra menuda.

De entrada señala el autor la aguda oposición que existe entre una ciencia jurídica inspirada en el derecho positivo y la que se estructura pensada según criterios jusnaturalistas. No se oculta que frente a tal oposición, la elección metodológica no puede ser dudosa. El peligro principal del jusnaturalismo tiene que ver con la frecuencia con que se infiltran posturas éticopolíticas so color de alguna pretendida novedad científica. Mas si la teoría jurídica inspirada en ese derecho positivo debe prevalecer frente a la mentalidad jusnaturalista, y ello por multitud de razones, esto no significa que debamos aceptar sin algunas reservas la posición de Hans Kelsen. La crítica de Kaufmann al pensamiento del jurista austriaco está expresada, como ya dijimos, en términos altamente mesurados que reconocen paso a paso la elevada jerarquía científica de esta doctrina. Pese a ello y pese a su declarada adhesión a los perfiles generales de la teoría pura del derecho, sostiene Kaufmann que la misma debe ser objeto de una reconstrucción racional de *segundo orden*; esta expresión (de "segundo orden"), debe entenderse en el sentido de que siendo ya la doctrina de Kelsen una reconstrucción racional de los datos brindados por la dogmática jurídica, una rectificación de esta reconstrucción original debe entenderse como de segundo grado o sea reconstrucción de la reconstrucción originaria.

Para dar, en forma sintética, idea adecuada de la tesis de Kaufmann en este sentido, diremos que, en general, se halla

de acuerdo con el método que preconiza la teoría pura del derecho, pero piensa que los argumentos con que se la quiere abonar y justificar, (en una palabra, dar razón suficiente de ella), son falsos. Excelente el método en sí mismo, serían en cambios inadecuados los principios filosóficos, la concepción general que preside su arquitectura.

Lo que termina de enunciarse es la *conclusión* del análisis de Kaufmann; en rigor, él comienza mostrando de modo panorámico el despliegue de la Teoría Pura según estas dos vertebraciones: a) de las normas jurídicas y b) como teoría de la estructura escalonada del derecho (pág. 385).

Por ser muy conocido el punto de vista de Kelsen, dispensaremos al lector de seguir la exposición de Kaufmann en esta parte de su estudio. Baste señalar, a los efectos de hacer inteligible la crítica posterior, que la Teoría Pura del derecho implantó novedosamente un método de interpretación general del dato jurídico (norma) según el cual no se necesitará para nada y bajo ningún pretexto del dato empírico, esto es, de la facticidad como motor o causa de lo jurídico. Según se sabe, uno de los presupuestos fundamentales del kelsenismo determina la separación total, irreconciliable, entre los planos del "ser" y del "deber ser". Como que cada norma, mandato o disposición jurídica, esquematizados según el tipo hipotético, se deriva de otra norma y ésta a su vez de otra, hasta llegar a la norma fundamental u originaria, resulta evidente que en esta estructura lógica (de *deber ser*), la esfera de lo empírico no cuenta. Existe en otro plano (el real) cuya secesión del plano normativo es absoluta e irremediable. Así, desde la más modesta ordenanza municipal, pasando por el conjunto de normas dictadas de acuerdo con el orden jurídico vigente, hasta llegar a la Constitución del Estado, se estructura la vida legal de la comunidad sin que sea menester acudir a la materialidad concreta, a la esfera de lo que —por oposición al *derecho*— llamamos *hecho*. Esto es explicado así por Kaufmann: "el jurista positivo que no puede ir más allá de los hechos fundamentales da *por supuesto* que este primer hecho histórico tie-

ne el sentido de una Constitución, que este acuerdo de una asamblea de hombres o que este mandatos de un usurpador, reviste la significación normativa de una ley fundamental' (pág. 388).

Con ello la Teoría Pura del derecho crea, por vía de una indudable ficción, un orden jurídico hermético del cual no puede evadirse si es que, como lo desea, debe desenvolverse en su integridad dentro de la esfera *normativa*, característica, por otra parte, que señala al positivismo kelseniano como enfrentado a toda teoría de derecho natural. Nos hallaríamos así en plena doctrina kantiana, o neokantiana, mejor, ya que como observa Kaufmann, la teoría pura al *poner* la norma originaria *engendra* su objeto (tal como enseña la Escuela de Marburgo) siendo este objeto el conjunto de normas subordinadas (a la fundamental) con lo cual se constituye el orden jurídico vigente.

Es también mediante un postulado familiar a la Escuela de Marburgo, como Kelsen establece una analogía entre la norma originaria y el conjunto sistemático de hipótesis de que se vale la ciencia natural. Así como de la norma hipotética se obtiene por sucesivas inducciones el grado de validez necesario para constituir, en número variable y prácticamente infinito, las normas que reglarán la actividad de los súbditos del Estado, así también de manera análoga las leyes particulares de la física se hallan encuadradas dentro de ciertos principios capitales que se invocan en la medida que confieren a dichas leyes su garantía y su validez.

A esta altura del desarrollo del libro, avanza Kaufmann su crítica a la concepción normativa, pero esta crítica, como lo expresa una y otra vez, tiene mucho menos que ver con el aspecto metodológico de la doctrina de Kelsen que con los supuestos filosóficos que la inspiran. Incluso Kaufmann piensa que los éxitos metodológicos (indiscutibles) de la teoría Pura y las ventajas evidentes que comporta su aplicación a problemas de interpretación jurídica, deben atribuirse no sólo a sus excelencias sino también a que destruyó falsas ideologías cuya

endeblez e imperfección puso al descubierto, como es el caso de las hipótesis jusnaturalistas. Estos triunfos de la Teoría Pura, recalca Kaufmann, se han obtenido *a pesar y no merced* a los principios filosóficos y a las instancias especulativas superiores que respaldan o constituyen la fuente epistemológica del positivismo jurídico.

Particularmente señala nuestro autor su desacuerdo con el dualismo establecido por Kelsen entre “ser” y “deber ser”, con lo cual y en virtud de que el “deber ser” no puede derivar del “ser”, es indispensable hallarle un origen propio, autónomo, a la normatividad. La inexactitud fundamental de tal supuesto, considerado categóricamente “insostenible” por Kaufmann, debe su origen “al carácter equívoco del término *norma*, en el que se confunde el elemento del establecimiento del mandato, a caracterizar con mayor precisión, con el elemento (pensado también confusamente) de la *corrección* que nos refiere a fines sobreentendidos” (pág. 392).

En esta forma, para Kaufmann, decir que una norma *vale* y decir que se ha *estatuído* en una forma determinada, es la misma cosa, y ambas proposiciones son, por definición, equivalentes, sin que haya necesidad de suponer ninguna instancia, de contenido real. Con lo cual queda afirmado también que el carácter *jurídico* de las normas se determinan acudiendo al modo *según el cual fueron establecidas*. En esto último Kaufmann acompaña sin reservas los postulados del positivismo jurídico, como también en aquello de que la zona normativa del derecho es completamente distinta de la zona sociológico jurídica, pero —y aquí reitera su propia y personal posición— “no se puede mantener como base de esa divergencia, que los criterios de la validez jurídica deben ser *buscados en una esfera, que trascienda al ser*” (op. cit. pág. 393; el subrayado es nuestro).

He aquí el resumen de esta parte de la investigación de Kaufmann: atribuir validez jurídica a una norma sólo quiere decir, desde el plano de la dogmática, que esta norma constituye una parte del material que el jurista deberá interpre-

tar: “Los criterios de la validez jurídica son aquellas condiciones fijadas por definición y por las cuales se concibe una norma como parte de ese material”, (op. cit.; loc. cit.).

Como queda dicho, este autor no participa de la idea de que sin un método normativo específico no puedan construirse adecuadamente las categorías fundamentales del derecho positivo según la temática kelseniana. Esta conclusión la sostiene, según vimos, al examinar los supuestos del origen de la validez jurídica, pero la amplía mediante nuevos argumentos y con interesantes ejemplificaciones al tratar el punto relativo a la llamada *conexión de delegación* de las normas jurídicas.

La Teoría Pura del Derecho sostiene, como se sabe, que la ciencia jurídica debe utilizar específicamente el método normativo en el tratamiento del problema enunciado. En términos más precisos, la escuela de Viena sostiene que la expresión (“validez en virtud de” (u otra equivalente), de acuerdo con la cual se refiere la validez de una norma a otra y ésta, a su vez, a otra superior y así sucesivamente, que esa expresión, decimos, entraña una *conexión normativa* específica y que esta *conexión* es meramente *lógica* (y de ningún modo empírica).

De este modo, desde las supremas alturas de la Constitución de un Estado, hasa el precepto legal más modesto emanado de jurisdicción legítima, todo el orden jurídico tendría una vinculación hermética de tipo lógico, sin dejar el menor intersticio para la entrada de los hechos, o del conjunto de hechos que constituyen el mundo real, histórico... Tal pretensión es insostenible, declara Kaufmann y lo demuestra del siguiente modo: Un padre manda al niño que cumpla con lo que ordena la madre. La madre le da un mandato al niño: que cumpla la orden que le dé su tía. Esta, a su vez, manda al niño a realizar algo concreto: la adquisición de determinado objeto. Es verdad que al satisfacer este último mandato el niño cumple *directamente* la orden de su tía, e *indirectamente* la de su padre. Pero el acto por el cual el niño, en un momento dado, ha adquirido una mercadería determinada, no es una derivación, señala Kaufmann que se desprenda *lógicamente* del con-

tenido del precepto: “ el niño tiene que hacer lo que le manda el padre”. Se trata más bien aquí de una adecuación del comportamiento ordenado originalmente, con la textura empírica del mundo de los hechos.

Examinemos otro ejemplo en el que no se trate de actos ordenados imperativamente (mandatos): “A dice a B): C) tiene noticias de tu hermano que está en América; C) dice a B): las noticias acerca de tu hermano de América a que se refiere A) proceden de D). D) dice a B): las noticias acerca de tu hermano de América a que se refiere C) son las siguientes: Aquí viene el contenido de la comunicación”, (pág. 395). ¿Qué pretende demostrar Kaufmann con esto? Tanto en el ejemplo precedente como en el anterior, que el contenido de la comunicación que se desea hacer llegar a B) no está ni en el mensaje de A) ni en el de C). A y C) sólo vienen a señalar a B) un camino de acceso a la fuente de la comunicación, cuya fuente es D). De lo que se concluye que “la conexión de cumplimiento mediatos de mandatos, característica del derecho, no puede considerarse como una *conexión normativa específica*”. (Esto es, no puede basarse íntegramente en la virtud vinculadora de la lógica del deber ser) (*Vid. op. cit. 395*).

Ahora bien: esta conclusión es muy importante pues permite llegar a estas otras, obtenidas de una crítica a fondo del llamado método normativo kelseniano: 1º) Queda anulado el aparente problema de la tensión entre el *ser* y el *deber ser*. 2º) Se disuelve igualmente la cuestión de cómo es posible que el derecho positivo constituya un ser, a la par de un deber ser, siendo así que el *normativismo* reputa insuperable la escisión entre ambas esferas. 3º) Queda anulada la confusión provocada por la creencia de que la positividad constituye un puente de enlace entre las categorías de “*ser*” y “*deber ser*”, en tanto que permite igualmente captar el sentido adecuado para cada una de las categorías mencionadas. (Conf. Kaufmann *op. cit. pág. 395*).

Teniendo presente esas aclaraciones puede ser mejor comprendida y utilizada la doctrina del positivismo jurídico. Será

posible, dice Kaufmann, aplicar con mucho mejor fruto una doctrina (la de Kelsen) que no sólo es fundamentalmente válida sino que es irremplazable para orientarse sistemáticamente en el campo de la ciencia jurídica contemporánea. Y esta serie de observaciones permite aún muchas otras cosas: torna coherente, por ejemplo, la vieja dicotomía derecho natural - derecho positivo, así como permite señalar también la inexactitud básica de las teorías jusnaturalistas. El error fundamental del jusnaturalismo, observa Kaufmann, no se limita sólo al rechazo de la afirmación, emanada del positivismo jurídico, según la cual todo derecho es válido si se halla adecuadamente establecido; el error más flagrante proviene de la *validez necesaria* que el jusnaturalismo adjudica a determinado conjunto de preceptos, sólo porque ellos representarán (verdades racionales acerca del comportamiento absolutamente correcto (justo) de los hombres”.

Hemos llegado al instante en que Kaufmann, después de haber expresado puntos de vista críticos con respecto a la Teoría Pura, formula reservas metodológicas mucho más serias respecto del jusnaturalismo cuyo concepto básico, el de *justicia* analiza a fondo para poder demostrar palmariamente, que en lugar de poseer una connotación unívoca tiene significados diversos y la aplicación de los mismos se hace en forma tal que su equivoicidad se torna evidente.

No es demasiado difícil, aún sin seguir puntualmente los desarrollos de Kaufmann, convencerse de la exactitud de sus juicios sobre este particular. Baste con tener en cuenta en qué medida existen en el concepto de justicia “conexiones sobreentendidas de fines”, como él los denomina.

En el caso que cita, de tener que determinar qué sea un salario justo, ¿cuántos elementos de juicio, qué complejos de factores no habrá que tener en cuenta para decirlo? Todo dependerá de la *finalidad* que se persiga al establecer un salario “justo”; el concepto fluctuará, achicando o agrandando su significación jurídica, social, económica, según que entendamos

o “sobrentendamos” el reclamo final que con la determinación de ese concepto deseamos satisfacer.

Sin necesidad de acudir a argumentos más especiosos, parece estar bien probada por el decurso de los acontecimientos históricos la certeza del juicio de Kaufmann, cuando afirma que el concepto de justicia es “relacional” y “relativo”. Relativo, justamente, a los fines sociales que el concepto de justicia trata de establecer, teniendo en cuenta que dichos fines comunitarios se distienden y se contraen a tenor de los cambios de cultura y de civilización.

No está absolutamente en nuestro ánimo ni responde al sentido de esta nota, llevar más adelante la exposición de las ideas metodológicas de Kaufmann; mucho menos intentar una crítica a su sistema de ideas. El propósito que nos inspira, ya lo dijimos, es mucho más modesto: dar a conocer dentro de líneas de amplia generalidad, el contenido de una obra, densa y profunda por donde se la mire, en cuanto ese contenido dice relación explícita con la metodología de las ciencias socio-jurídicas.

Es así como a través de la exposición de Kaufmann puede percibirse un afán de pureza metódica que, con licencia del lector, diremos que se inspira en un declarado “horror al vacío”, en cuanto que lo que le preocupa es dejar establecidas las circunstancias concretas (todo lo concreto que puede ser, entiéndase, una obra de trasfondo filosófico) en las que haya de aplicarse el método. Pero aplicar un método es tarea en extremo compleja; preciso es, previamente, saber *qué es* un método, cómo nace, qué cantidad de matices o inflexiones posee, qué saldo queda, por exceso o por defecto, después de cada aplicación, pero todo ello, y en esto insiste Kaufmann, visto a través de las experiencias repetidas, del contralor directo con circunstancias también prácticas y no solo teóricas.

Digamos por último que la tarea que Kaufmann se propone, y por cierto lleva a cabo, excede con mucho el área de lo metodológico. Sus indagaciones son demasiadas profundas y sobradamente ambiciosas, como para no trascender, como tras-

cienden, el plano formal. En esta tendencia, sin embargo, se encuentra Kaufmann debidamente orientado, puesto que hallándose la metodología inexcusablemente próxima a la ontología —y ésta a la metafísica— no es nada raro ni reprochable con exceso que el investigador del método se deslice insensiblemente de uno a otro, y a otro plano.

Aquí finalizan estas breves consideraciones sobre un libro de importancia capital al que, estamos seguros, quien lea esta nota se sentirá incitado a acudir, para mayores y mejores desarrollos.

José Juan Bruera

España 889. Rosario

LOS CURSOS DE PROMOCION SIN EXAMEN EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

SUMARIO: I. *La introducción al tema.* — II. *Perímetro del tema.* Su condición de explicitación de una experiencia que no pretende originalidad. — III. *Lo problemático - Análisis del dato.* — IV. *Juicio de valor sobre el dato explicitado.* La experiencia actual. — V. *Lo sistemático.* — VI. *Explicitación de la etapa sistemática.* La experiencia pedagógica-docente que voy a describir. a) Bases de la que parto, b) Descripción del medio o ámbito en que se da. c) Relato cronológico de como se realiza una clase, d) El complemento escrito, e) Lo que siempre hay que hacer, f) Lo que no se pretende, g) Lo que nunca debe hacerse, h) Lo esencial en este tipo de enseñanza, i) La prueba de capacitación, j) La conformación formal del curso, k) La Cátedra y este tipo de experiencia. l) Aclaración final, m) Anejo al tema. La reglamentación de estos cursos en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

I. LA INTRODUCCION AL TEMA

1. De la enunciación de las múltiples facetas que a causa del análisis de la sistemática actual del quehacer universitario en su dato esencial de eficiencia real —*tema* para mí— que entre las más trascendentes ha de ubicarse, y por su orden, las que siguen:

- a) Utilidad evidente para el educando de su asistencia a clases, de manera de poner en interrogante si la clase magistral actual, o de un pasado inmediato, llena ese requisito o no;
- b) Forma objetiva de evidenciar si el educando se encuentra en condiciones de conocimiento adquirido, su-

- ficiente para declararlo cumplido en la comprensión de la asignatura; lo que es lo mismo que interrogarse sobre la practicidad real y valor verdadero del examen de promoción tal como hoy lo conocemos;
- c) Partiendo del presupuesto —para mí cierto y evidente— de que lo que no se quiere bien, no se lo transmite bien, y que mal es posible enseñar sin querer y hacerse querer, o al menos apreciar por y el educando, pregunto, si el método actualmente usado en las Altas Casas de Estudios, es el que cumplimenta esos presupuestos; o lo que es lo mismo, este planteo significa llevar al plano fenomológico inquiriéndose, si la actual relación (profesor universitario - alumno universitario), es la que cumplimenta estos presupuestos.

2. Desde estos pilares es que parto. Aquí está el comienzo de este artículo y sus presupuestos básicos.

II. PERIMETRO DEL TEMA

3. *Su condición de explicitación de una experiencia que no pretende originalidad.*

a) La primera salvada, que como prólogo deseo estampar a esta altura de la exposición, es que en estas líneas no se ha de encontrar ningún invento pedagógico o docente.

Este planteo que he de desarrollar ni siquiera es mío. Sino que para él sólo soy uno de sus engranajes y un simple expositor. Fíjame mi aparición en estas páginas, en el único derecho que emerge del hecho de que en él creo, no por presupuestos de sola razón, sino avalado por el dato de experiencia.

De ello pues, que sin falsa modestia, vuelvo a subrayar que sólo me propongo relatar un conjunto de experiencias, que sin pretender originalidad, ni genialidad de excepción, tienen a su favor el valimiento de dos años de trabajo, cuatro cursos cumplidos y un resultado que excede en su calificación la adjetivación de bueno.

b) Va como segunda salvedad, y no menos esencial que la primera, que ha sido y es, el Señor Profesor Doctor Segundo V. Linares Quintana, mi Titular en la Cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Historia Constitucional ayer, hoy Derecho Constitucional - Primera parte (k), el propugnador permanente y gran fomentador de esta experiencia pedagógica y docente, en el ámbito universitario. A él lo buena y porque no decirlo, también lo malo si lo hay.

4. Valgan entonces estas dos previas aclaraciones como marco o perimetro de lo que en adelante va expuesto.

III. LO PROBLEMATICO — ANALISIS DEL DATO

Siempre, y desde mis años de estudiante universitario (2), sentí la necesidad de “humanizar” el quehacer docente del Profesor.

Aquel ejemplar de sabiduría verdadera o no —no es el caso— que instalado detrás del pupitre magistral apostrofaba doctoralmente, con voz más o menos imperiosa; con mayor o menor eficiencia en la dicción; con manifiesta o no utilidad y competencia en la exposición, pero que siempre, y con raras excepciones que los hubo y las hay, era algo así como el Júpiter tenante, que dicta normas, desinteresado de sus destinatarios, a quienes —y porque no reconocerlo— más de una vez despreciaba también olímpicamente. (Siguen valiendo las excepciones pre-señaladas). Ese ejemplar no es, ni fue para mí, y

(1) Esto es: Teoría de la Constitución; Estudio del nacimiento, desarrollo y sistemación de las grandes instituciones que son pilares del llamado “estado de derecho”; Conocimiento y desarrollo del aporte que va del siglo XIX a la primera post-guerra, de allí a la segunda, en el ámbito del constitucionalismo; Orígenes, desarrollo y análisis jurídico-sociológico de las instituciones constitucionales argentinas.

(2) Ingresé en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en marzo de 1937 y egresé como abogado a fines de 1942, comienzos de 1943.

creo para muchos, el ideal del docente de una Alta Casa de Estudios.

Ese Señor Profesor Universitario, que muchas veces llegaba tan apurado como se iba. Para quien la clase era una de las cargas que traía aparejado el honor del título. En fin, una de las contras, que era menester aceptar por ser ínsitas a la distinción.

Frente a él, había otros grandes Profesores, pero tan deshumanizados como los anteriores.

Eran los que sabían mucho. Que además habían escrito y a veces bien. No demasiado. Que unían a sus famas de serio docto, una postura permanente de estatuas venerables.

Sabían, y nadie negaba ello. Exponían doctoralmente. Eran Profesores, o mejor dicho Grandes Conferencistas.

Sus clases, eran tomadas por los alumnos en notas que según la velocidad de la exposición, eran más o menos fieles.

Pero unos y otros, vivían sus respectivos quehaceres docentes, en sus propios ámbitos, donde el alumno no entraba sino con sus orejas, no siempre preparadas para estos menesteres universitarios.

Con las excepciones del caso, esos Señores Profesores, con el alumno tenían relaciones simplemente formales.

El alumno era el público mudo de un espectáculo teatral. Marco imprescindible, pero mudo.

Y luego, venía el examen.

El temible examen. Allí, un conjunto de factores aleatorios que iban desde el conocimiento real de la materia, hasta el estado del hígado o úlcera del docente, así como sus urgencias metauniversitarias tenía trascendencia definitiva. Todo con valimiento parejo hacían de esa prueba única e irreversible, mucho más de alea que de justicia.

No hay duda que esta exposición que quiere para sí la adjetivación de honrada y vivida, quizás valga sólo para la vieja Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Pero no creo errar mucho, si me atrevo

a afirmar que tiene más de común denominador, para las demás Casas de Estudios del país, que de dato de excepción.

El profesor universitario, si era bueno, conjugaba la categoría de confeccionante, y sino, ni eso.

¿Y el alumno?

¿Y la utilidad eficiente de la labor docente y pedagógica?

Y, el examen, ¿era una real prueba de capacitación?

Quien aprobaba, ¿sabía?

Y, en fin, la base esencial del enseñar que es el comprenderse, ¿donde quedaba?

¿Pueden comprenderse dos o más seres sin diálogo?... , quizás sea factible, pero no es el presupuesto general y valedero para una labor pedagógica con sentido de continuidad.

Estas y muchas preguntas bullían en mi cabeza de estudiante que cursó su carrera año por año, asistiendo durante todo el curso lectivo a las enseñanzas magistrales, o al menos que así se denominaban.

En este tema hablo de lo que viví. Mi experiencia no es fruto de captaciones accidentales del dato. Importa el resultado de seis años de asistencia a clases en la Universidad, como alumno regular.

No creo que esta experiencia mía, tenga nada de original, ni de excepción.

Es, y ha sido pan cotidiano para el alumno estudiantil; quizás su vulgaridad, quitó su arista de agresividad y contradicción con la esencia del aprender y del enseñar.

He aquí el problema, o como ahora siguiendo a Husserl, se acostumbra a decir, la “etapa fenomenológica” del tema.

Hemos aprehendido el dato..., o al menos yo creo que así sucedió en lo que va de esta exposición mía.

IV. JUICIO DEL VALOR SOBRE EL DATO EXPLICITADO. LA EXPERIENCIA ACTUAL

Pasemos ahora, a lo “problemático”, o lo que es más definitório, vayamos a la etapa “aporética”.

Heñios pretendido describir el “dato” en la etapa “hile-tica”; aquella que carece de intencionalidad. Que es pura descripción.

Vayamos ahora a la etapa intencionada.

Es decir, ingresemos en lo “noético”, que es estamento de conciencia.

Dejemos la meditación sobre el dato, para llegar a lo aporético.

Viene la carga de conciencia.

En palabra llana, diría yo: ¿pero, es eso eficiente? Este tipo de quehacer pedagógico-docente cumplimenta, al menos, los presupuestos mínimos del enseñar y del aprender.

La respuesta se me escapa, y con virulencia. Ella es francamente negativa.

Hemos visto el dato. Lo factivo. Lo que se dá, y no es posible de otra aprehensión, que la desvestida de lo que no sea su captación como único instrumento para su aprehensión.

Ese hecho es la forma de enseñar. Digo enseñar, pues no me animo a decir, aprender.

A él, le agregamos; ahora el dato de conciencia. O si se quiere, y que me perdonen los manes de Husserl y sus implacables discípulos, si no lo interpreto bien, le agregamos la valoración.

Hacemos estos hechos víctimas de nuestra valoración.

Los declaramos un disvalor.

Nos parece que allí algo anda mal. Que así no se puede seguir.

Tenemos conciencia que esa forma de aprender y enseñar, no es eficiente.

Y pasamos ahora, al tercer y último estamento.

V. LO SISTEMÁTICO

Hemos llegado a lo teórico o sistemático.

Quizás, el círculo se haya cerrado, para empezar de nuevo.

Esto es, que Ud. mi amigo lector, volverá fenomenológico, mis afirmaciones teoréticas. Y así se comenzará de nuevo.

Me parece bien. A mí también, me sucede lo mismo.

Y aquí va mi explicitación de lo sistemático en el tema del enseñar y del aprender en el ámbito de lo universitario.

VI. EXPLICITACION DE LA ETAPA SISTEMATICA

LA EXPERIENCIA PEDAGOGICA DOCENTE QUE VOY A DESCRIBIR

a) *Bases de las que parto*

Estas son:

- a) Que el educando universitario ha llegado a una altura de su vida y de su formación espiritual, apta para que el diálogo sea uno de los instrumentos más eficaces en su aprender.
- b) Que el educando posee siempre como aptitud inicial, un deseo real de conjugar el verbo del aprender, y no tiene más malicia que la razonable a sii estado y edad.
- c) Que el profesor sabe de veras, o al menos lo suficiente, y con seriedad su materia.
- d) Que el profesor quiere a su materia y sabe que debe aspirar a que cada alumno pueda llegar a ser un discípulo que lo supere. Y, en esa superación estará su éxito.
- e) En fin, que la Cátedra es un fin en sí, y no un medio.
- f) Que la organización social, sea estado, universidad, o medio sociológico, valoren como eficiente el quehacer del enseñar y aprender en el ámbito de lo universitario en general, y en el especial de la asignatura que se dicte.

De allí y de aquí que siga en mi exposición, ratificando una vez más que el elima en que solamente —al menos a mis

ojos— puede darse el tipo de enseñanza que intentaré describir, es el del amor a quien se enseña y para lo que se pretende transmitir.

Si ese estado ambiental falta, todo será falso y vacío.

Hemos llegado al momento de describir una hora de clase, en este tema que, bajo la dirección del Dr. LINARES QUINLANA, práctico con los Dres. RODRÍGUEZ GALÁN y AGUIRRE LANARI desde hace más de dos años.

La clase, cualquier clase, comienza en esta experiencia así:

b) *Descripción del medio o ámbito en que se da*

Estamos todos sentados en derredor de una mesa.

Allí juntos, casi diría codo a codo, profesores y alumnos.

Ellos no pueden ser más de veinticinco.

Suprimido el pupitre magistral.

El profesor conoce a los alumnos por sus nombres.

El alumno conoce bien de cerca a sus profesores.

Tiene confianza en ellos. Y para con ellos.

En el alumno sucede lo propio.

Es capaz de plantear no sólo un problema de la asignatura que les ocupa a ambos, sino también de otra, y hasta un tema extrauniversitario.

El alumno seguramente ha visitado al profesor varias veces en la casa de este último.

Puede muy bien que el libro que está usando, sea un préstamo de uso del profesor.

Contrariamente a lo que puede pensarse, la disciplina no disminuye.

Es notable y manifiesta.

El alumno respeta a su profesor.

No se si le quiere o no, pero sin temer a errar diría que le aprecia.

La convivencia, el diálogo, ha roto las barreras inútiles, y, en cambio, ha jerarquizado a los ojos del alumno al profe-

sor dedicado y que sabe, así como a los ojos de éste al alumno meritorio.

Todos se respetan y estiman.

Inclusive los menos afectos al estudio.

También éstos tratan de ocultar su holgazanería. No sólo frente a sus profesores; sino —y quizás no deje de ser lo más importante— a los ojos de sus colegas discípulos.

c) *Relato cronológico de como se realiza una clase*

El profesor pasa lista de asistentes.

La presencia no es definitiva, pero si es casi esencial.

En este tipo de enseñanza *no* puede haber clases perdidas.

El alumno que ha faltado, debe, sin excepción, superar su falta con un real estudio supletorio.

Acabó la constación de asistencia.

Entonces el profesor invita cordialmente a cualquier alumno, o a quien se le encargó, que comience la exposición del tema que se señaló para el día.

Este toma la palabra.

Dice lo suyo. En su tono, usando la dicción propia de sus años y de su enfoque estudiantil.

Habla a sus compañeros en la lengua que es común a todos.

Se expresa sin temor.

Sabe que no está jugando un examen.

Cuando tiene ideas confusas, así comienza afirmándolo.

Habla preguntando.

En cambio, cuando se considera seguro, tiende a evidenciar su captación del tema en análisis, y la eficiencia de su aprendizaje.

Súbitamente alguien, un compañero, lo interrumpe. Puede que lo contradiga o lo cumplimente.

Viene el diálogo. A veces general, a veces no.

El profesor oye y dirige.

Enseña no sólo su asignatura, sino también algo más importante.

A saber oír.

A saber responder. A exponer con método, y en forma, consciente y mesurada.

En fin, a usar el instrumento que nos diferencia de las bestias.

Esto es: a discurrir.

Así se aprende y se enseña a aceptar razones, y, a rebatir con eficacia y altura.

El profesor trata de no intervenir, sino para mantener el orden, en la exposición e impedir la divagación.

Sabe orientar la exposición del alumno con alguna pregunta intencionada.

Lleva el interrogante al discípulo que no tiene facilidad de exposición, o que no se caracteriza casualmente por su amor para lo que hay dentro de los libros.

Al primero le ayuda a vencer su timidez o su parquedad.

En pocas clases lo va a obtener.

Y al otro, le sabrá evidenciar frente a sus iguales su poca contracción. No habrá agravio. Sólo gentil señalación.

Es, diría yo, una esgrima docente.

Entre los alumnos hay los que sin exponer o intervenir en el diálogo han estudiado, y los que no. Y entre ellos, diversas gamas de trabajo estudiantil.

Se va a crear ahora el denominador común.

Los que estudiaron poco, o no comprendieron bien, aprenden con el diálogo.

El profesor nota en seguida si los alumnos han logrado captar lo esencial y valorarlo como tal.

Si es así, bien.

Sino, interrumpe. Subraya. Marca el concepto de fondo.

En fin, lleva esas jóvenes almas a través del diálogo, a lo que cree es esencial.

Es quien sabe decir basta al tema y al debate.

En fin, actúa como director de orquesta.

Llega un momento en que el tema sin agotarse, está mostrado en sus facetas esenciales.

Allí está el momento del profesor.

A él le corresponde la síntesis.

Para él, las palabras de colofón.

Junto con ellas, la felicitación para quien mostró estudiar y la reprimenda cordial para quien no se caracterizó por haber pasado algunas horas frente a los textos.

Ha acabado la primera y muy esencial etapa de la clase.

Se produce el tránsito.

Viene el otro tema.

El profesor es quien lo encara.

No va a dar una clase magistral, ni una conferencia.

Va a decir en palabra llana, la que se usa en el diálogo cordial, cual es el nuevo tema.

Marca lo esencial.

Da la bibliografía.

Y aquí viene uno de los grandes momentos de esta forma de enseñar y de aprender.

Se lleva al educando a las fuentes.

Se acabaron los apuntes.

Nadie piensa en ellos.

La bibliografía se distribuye entre varios alumnos.

Uno estudiará la versión de un autor, y aquél la de otro.

Si el tema es muy trascendente y tiene una fuente indiscutible, el profesor ha llevado el libro, el fallo o la versión.

Se le da lectura por parte de un alumno.

El profesor interrumpe en los momentos trascendentes.

Subraya la lectura.

Acota lo que estima menester.

Pero, y esto es fundamental, da lugar al diálogo.

Acepta las preguntas. Aún las tontas.

No se agravia frente a la ignorancia. Ayuda a salir de ella.

No teme preguntas mal intencionadas, que nunca jamás, las hay.

El profesor que enseña así, nada tiene que temer de sus alumnos.

Y si algo a veces teme, es que la clase normalmente siga en los corredores; si es abogado en su estudio, y porque no decirlo, también en el ómnibus.

¿Pero qué más puede desear un profesor que eso?

La clase ha acabado.

Ha pasado en un diálogo, diría, permanente.

Se ha hablado en comunidad una hora y media.

El profesor toma sus notas sobre el desarrollo de la clase.

Sabe quien anda bien y quien no.

A este último discretamente le llama en privado. Le reconviene, pero afectuosamente. Si no hay mejoría, puede, como es lógico, reprobalo al final del curso.

d) *El complemento escrito*

No hay materia que no tenga temas esenciales, o textos básicos, que deben ser leídos.

En cursos como los que describo, es menester fomentar, no sólo la fijación de los tópicos básicos de la asignatura, sino también la lectura real de alguno de esos textos trascendentes.

Y entonces, el profesor a los pocos días de iniciado el curso señala alguno de esos textos vinculados a los tópicos básicos, y da a optar entre los alumnos, para que ellos hagan, *no una monografía, no un trabajo de investigación*, sino simplemente una síntesis; una modesta síntesis de la obra, que muestre que se la ha leído de veras; que se la ha comprendido, y que se tiene la capacidad de redactar en pocas páginas la lección escrita de otros.

Nada de mostraciones de bibliografía, ni de devaneos, o variaciones, sino una síntesis, repito, una modesta pero eficaz y verdadera síntesis de lo leído.

Con ello se complementan varios objetivos, a saber.

- a) La lectura verdadera y total del texto básico, o del fallo o doctrina;

- b) Acercar de veras al alumno a una fuente, ya que a todas o muchas escapa las posibilidades reales;
- c) Obligarle a capacitarse escribiendo sintéticamente.
- d) Evidenciar al educando que las fuentes, son más claras, más eficientes y más fáciles que los textos de los divulgadores, sean tratadistas o simples autores de apuntes.

Esta experiencia puede hacerse una o varias veces en el curso.

Así tendrá el profesor otro elemento para mostrarse y demostrarse la contracción del alumno.

e) *Lo que siempre hay que hacer*

Es imprescindible enseñar sobre el presupuesto del diálogo plural.

La clase magistral y la tendencia del profesor a hablar solo, y a mostrar lo que él cree que sabe, hay que reprimirla.

Menester resulta atender la marcha de todos y cada uno de los educandos. De allí su número que no ha de superar jamás los veinticinco.

Saber mantener la altura del diálogo y no dejar divagar.
Subrayar lo esencial en cada caso.

Al profesor está el alfa y la omega de cada tema.

Lo ha expuesto sintéticamente en la segunda parte de la clase cuando lo presenta por primera vez al alumnado, y luego cuando lo considera cumplido, lo sintetizará nuevamente. Ello es al final de la primera parte de la clase donde se exponga el tema por el alumnado.

Vigilará atentamente que el amor o cariño a un tema no le lleve a extenderse en él más de la cuenta.

Y en fin, diagramará precisamente la extensión de su materia en las horas de clase que el curso le da.

Sustituirá las clases que fracasen por feriados u otras eventualidades imprevistas.

Y, en fin, cuidará muy, pero muy bien, de no llegar al final del curso sin haber llegado también a las últimas líneas del programa.

f) *Lo que no se pretende*

De este tipo de enseñanza no se desea:

- I. Crear un semillero de sabios;
- II. Agotar cada tema, como si todos fueran de igual trascendencia;
- III. Convertir estos cursos en un seminario de investigación de uno o varios temas.

g) *Lo que nunca debe hacerse*

En este tópico es bueno comprender que:

- I. El profesor es el orientador, pero no el personaje central. Este rol está reservado al alumno.
- II. De la clase magistral, hay que huir como de la lepra.
- III. Tomar pruebas escritas u orales de eficacia, que sean exámenes encubiertos a la vieja usanza.

h) *Lo esencial en este tipo de enseñanza*

Nadie, que tenga su asignatura bien organizada, o para decirlo con mayor claridad, que la conozca realmente, puede pretender que en ella haya más de cinco o diez conceptos esenciales.

Bien, son esos pilares básicos los que se deben asentar y asegurar única y fundamentalmente en los enseñandos.

Lo accesorio o accidental, será materia del especializado.

El alumno, es un niño a quien se le debe guiar a:

- I. Conocer bien las primeras letras de la asignatura;
- II. Conocer las existencias de las grandes incógnitas.
No a resolverlas.

III. Crearle si es posible una actitud de interés frente a la asignatura, para fomentar en él si ello es factible, el futuro deseo de continuar y profundizar esos estudios.

En síntesis, el profesor no debe intentar crear pequeños sabios, sino hombres conscientes de las cinco o diez bases esenciales de la asignatura que en suerte es la suya.

i) *La prueba de capacitación*

He aquí el gran problema.

Y bien, lo respondo rápido y sin dudar.

No lo hay. No es tal.

¿Para qué voy a examinar a la vieja usanza, si he vivido examinando a mis alumnos durante cuatro meses, tres veces por semana, y una hora y media cada vez?

Tendré mis métodos personales para recordar el juicio que en ese período me he ido formando, y las fundamentaciones que me llevaron a él.

Puede que cada día, o semana, privadamente, tome mis notas. Puede que deje librado todo a la memoria; o que tome otro sistema.

El juicio surgirá natural y sin esfuerzo. Y será justo.

j) *La conformación formal del curso*

Comencemos por afirmar que en un año universitario, un profesor titular, no dá más de cincuenta horas, partiendo del supuesto de que dicte dos clases magistrales por semana.

Que el o los adjuntos no lleguen a más de veinte horas en total.

A esto procede agregar, que si decimos verdad, los que ejercemos la cátedra universitaria, debemos reconocer que nuestro público estudiantil, en las clases magistrales cambia no menos de tres a cuatro veces en cada año lectivo.

Sea por los exámenes mensuales, o por que no hay re-

gularidad, o simplemente porque las clases magistrales no interesan ni al dos por ciento de los futuros examinados, el hecho que señalo es de evidencia, y nadie, absolutamente nadie, al menos en las Facultades de Derecho del país, puede negarlo sin faltar gravemente a la verdad.

Y, entonces, ¿de qué curso magistral se está hablando?

¿Qué clase de enseñanza “en serio”, se imparte?

¿Es que debemos mantener una ficción en la que nadie cree?

La clase magistral, en la forma que hoy se la dicta, lo digo sin empacho alguno, no sirve absolutamente para nada, en lo que al alumnado se refiere.

En cambio, en cursos como los que señalo, hasta existe la posibilidad de darse el gusto de una clase de ese tipo, en algunos momentos. Aunque para mí será siempre inútil.

Si tengo ganas de demostrar todo lo que sé, y de hablar una hora sin que nadie me interrumpa, buscaré un salón y daré una conferencia.

Pero en la Facultad, donde debo enseñar en serio, y el Estado confía en mí para eso, trabajaré seriamente enseñando en base al diálogo. El monólogo lo dejaré, donde pueda y me lo pague yo, y así satisfago mi orgullo.

En cuatro meses, a razón de una hora y media por clase, tres veces por semana, se dan setenta y dos horas de clase.

Esto es más que lo dado por un titular y sus adjuntos en un año de clases magistrales, de tres cuartos de hora cada una.

Hasta aquí, con referencia a la periodicidad de las clases. Vayamos a la forma de agrupar esas horas.

Normalmente los temas se fijan por semana.

De allí que es mejor dar varios días seguidos a los alumnos para que estudien, y tengan tiempo para prepararse.

A ello se agrega, que las clases en días sucesivos permiten mantener una hilación que da presencialidad a las clases de ayer con la de hoy, que un lapso de continuidad impide.

Por ello soy partidario de agrupar las clases en tres días sucesivos y corridos, o en dos corridos y el tercero con un día intermedio.

La experiencia así me lo ha evidenciado.

Pasando a la fijación, en el curso del día, de las horas de clase, soy partidario de las clases matutinas.

En ellas, el profesor y los alumnos están más descansados. Más deseosos de darse, y con la vitalidad lógica del comienzo de la jornada.

No hay que olvidar que profesor y alumno, y sobre toda éste, tiene una labor de control y dirección que le exige la plenitud de sus aptitudes. Al fin del día, el cansancio se hace sentir.

En este tipo de enseñanza se nota mucho más que en la clase magistral, que a la postre es un monólogo sin interrupciones, ni más incógnitas que la que ya tienen respuesta pensada y se plantean para matizar la exposición.

Esto no quiere decir que no debe haber clases nocturnas. Sino significar simplemente, que las matutinas resultan por experiencia, más eficientes.

k) *La Cátedra y este tipo de experiencia*

Hasta ahora, en Buenos Aires, en este tipo de enseñanza, en los dos años que pasaron, las clases se desarrollaban con la presencia y efectiva intervención del profesor titular y de todos sus adjuntos.

Esto es, la Cátedra en pleno.

Este año, se hará de otra forma, en ciertas Cátedras.

Cada adjunto o asociado tendrá un curso de veinticinco alumnos y el titular asistirá un día por semana al curso de cada adjunto.

Pero si alguna Cátedra desea iniciar esta experiencia, sin lugar a duda alguna, será imprescindible, que, al menos dos cursos se hagan con la presencia de la Cátedra en pleno.

Es una experiencia que, me atrevo a calificar, como necesaria, para no decir imprescindible.

Es menester unificar criterios.

Todos debemos aprender y la Cátedra así llevada, aunque parezca simple, en la práctica no lo es tanto.

La experiencia de la clase magistral, monóloga y preparada en tono de conferencia, es irrelevante.

El diálogo es el personaje de este tipo de enseñanza.

El alumno es el centro de la enseñanza y no la elocuencia del profesor.

Y en finitiva, diré que en este tipo de enseñanza y aprendizaje, es donde realmente el profesor versado evidencia lo que vale, y el juicio de sus enseñandos se torna implacablemente justo y real.

Aquí, profesores y alumnos están frente a frente. Sin agresividad ninguna. Al contrario, con aprecio recíproco, pero fundado en el respeto consciente del segundo a la capacidad y conocimiento del primero, y, en la aprehensión diaria del aquel para con la devoción y regularidad de éste, hacia lo que se pretende transmitir como conocimiento.

El profesor enseña y controla. El alumno aprende y juzga.

Luego de un diálogo como éste de al menos cuatro meses, el profesor sabe bien, qué alumno debe ser promovido y con qué calificación, y cual no.

Y el alumno sabe quien es profesor y quien no lo es.

Y como coronación de todo esto, acepte como verdadero quien ha tenido la paciencia de leerme hasta acá, que el peor alumno de estos cursos, conoce más, y más profundamente al final de un aprendizaje como éste, que el término medio de los alumnos que aprueban un examen con alguna nota más que aprobado.

Es la experiencia de muchas cátedras y de muchos profesores de Buenos Aires, quienes pueden ratificar mis afirmaciones anteriores.

1) *Aclaración final.*

En Buenos Aires, muchas cátedras han practicado y seguramente todas o casi todas ensayarán este sistema en el curso lectivo de 1959.

Cada titular, imprimió su modalidad personal a estos cursos.

Hubo quien los convirtió en clases magistrales en pequeño. Para mí, grave error.

Otros tomaban exámenes parciales, y, adoptaban otros procedimientos semejantes. Grave error a mis ojos, también.

Pero sea una u otra la textura que se le dé a este tipo de enseñanza de promoción, estamos en la etapa de experimentación, y a pesar de ello, el saldo es extraordinariamente favorable.

Es evidente que el método a aplicarse a las materias codificadas debe tener sus caracterizaciones típicas, diferentes al de materias formativas, como las que exponen los principios generales, tipo derecho político, penal, primera parte, constitucional primera parte o historia constitucional, etc., pero los grandes denominadores que he tratado de exponer son como tales, comunes.

La garra del profesor, su versación, su amor a la cátedra, darán las notas de detalle.

He pretendido exponer lo genérico.

Quien me ha leído dirá si lo logré o no.

m) *Anejo al tema.*

*La Reglamentación de estos cursos en la Facultad de
Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de
Buenos Aires*

Voy a transcribir en sus partes fundamentales las ordenanzas que desde comienzo de 1956 han ido rigiendo y regla-

mentando el tipo de enseñanza, de aprender y promover, que motiva este artículo.

Se verá qué modestos comienzos tuvo en sus orígenes esta experiencia, para así mostrar cómo su éxito es el resultado de la experiencia, para llegar por ese camino a la ordenanza vigente, votada a fines de marzo del año en curso.

Esta ordenanza vigente, que es general, y que muestra un momento trascendente en esta gran experimentación pedagógica y docente, es buena y acertada para la altura de experiencia en que nos encontramos.

Los errores, o las omisiones de hoy, darán las nuevas normas mañana.

Sólo me queda decir que el alumnado es el gran propulsor de este tipo de enseñanza.

Y también muchos docentes universitarios que ven en esta forma de ejercer la Cátedra un resultado feliz, y con él sienten la utilidad real de sus esfuerzos.

Estas ordenanzas, por su orden, son las que más abajo transcribo, en lo sustancial.

Ha habido otras semejantes, pero he preferido éstas que aquí van, por ser típicas y explicativas, al menos a mis ojos.

Alberto Antonio Spota
Talcahuano 736 - 6.º. Buenos Aires

APENDICE

A) *Resolución n.º 366/956.*

Buenos Aires, 13 de Agosto de 1959.

Viso:

Que es conveniente establecer en forma paralela al régimen actual de promociones, basado sobre la asistencia libre a clases y la prueba de conocimiento en un examen oral proscripto por la Ordenanza 19/950,

otro sistema para quienes, interesados en forma especial por determinada materia, de conseguir un curso intensivo de la misma;

Que en esa forma puede impulsarse la vocación naciente por determinada disciplina jurídica, a la vez que preparar a los estudiantes que tengan inclinación hacia la carrera docente en esta Facultad;

Que la creación de un curso intensivo, que prácticamente exija la dedicación total del alumno, tornará innecesario el examen oral de promoción, pues a la finalización del período correspondiente a dicho ciclo, los profesores, titular y adjuntos, tendrán ya formado su criterio sobre la preparación del alumno, sin necesidad del examen final;

Que por otra parte, existe el consenso unánime entre el cuerpo docente y población estudiantil de esta Casa de Estudios acerca de la conveniencia de implantar a título experimental el sistema de cursos intensivos, para, en caso de resultar conveniente, encarar en el futuro su implantación definitiva, combinándolo con la creación de un sistema de becas a estudiantes que trabajen fuera de la Universidad, cuyo proyecto se encuentra a estudio de este Decanato-Intervención;

Que si bien los cursos intensivos durante este período de ensayo exigirán un considerable esfuerzo a los profesores de la materia, el sistema puede significar, en caso de implantarse en definitiva, la solución al problema del profesor que desee consagrar toda su actividad a la enseñanza universitaria;

POR ELLO:

*El Decano Interventor en la Facultad
de Derecho y Ciencias Sociales,*

RESUELVE:

Art. 19 — Créanse en esta Casa de Estudios “cursos intensivos” que funcionarán conforme a la presente reglamentación.

Art. 29 — Los cursos funcionarán con los alumnos que voluntariamente se inscriban, quedando establecido que en ningún caso podrá ser más de treinta por cada curso.

En caso que el número de aspirantes a este régimen superase esta cifra, tendrán preferencia aquellos alumnos que tuvieren aprobadas un mayor número de materias, decidiéndose, en caso de paridad a este respecto, por sorteo público.

Art. 39 — Cada curso intensivo será realizado conjuntamente por el profesor titular y los dos adjuntos, debiendo tomarse las decisiones, en todos los casos, de común acuerdo o por mayoría.

Art. 49 — El término de duración por esta única vez será de un trimestre completo, y los alumnos que resulten inscriptos se reunirán con el profesor titular y adjuntos en sesiones de una hora y media por reunión con un mínimo de seis horas semanales, con el horario a establecerse oportunamente por los profesores.

Art. 59 — La asistencia de los alumnos a las reuniones no será obligatoria, pero la asiduidad será un elemento sustancial en la formación del concepto para la calificación final.

Art. 69 — En las reuniones se seguirá el programa de la materia y se dictarán clases sobre la base de puntos señalados con anterioridad; se comprobará la lectura y comprensión de la bibliografía indicada, mediante diálogo entre profesores y alumnos y se analizarán trabajos preparados por éstos en la forma que el profesor titular considere conveniente.

Art. 79 — Terminado el período del curso, se levantará el acta en el libro de actas de exámenes de la asignatura que corresponda, con la presencia de los tres profesores, se determinará qué alumnos a juicio de los profesores, deberán ser promovidos o no, y en su caso con qué calificación, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 49 de la Ordenanza N° 19/950.

El alumno que resulte calificado “insuficiente” no podrá rendir dicha asignatura hasta transcurrido el término completo de tres turnos de examen. En caso de que hiciere abandono del curso, no será calificado como insuficiente, pero no podrá rendir examen oral sino después de tres turnos a partir del momento en que fuera aceptada su separación voluntaria del curso.

Todo alumno que participe en tales cursos, durante el desarrollo del mismo no podrá rendir la asignatura correspondiente por medio del examen común. A tal efecto se dejará expresa constancia de su inscripción en la ficha respectiva.

Art. 89 —

Art. 99 — Estos cursos de intensificación se desarrollarán sin perjuicio de las clases y exámenes que deberán efectuarse de acuerdo al régimen corriente.

Art. 10. — Derógase toda disposición que se oponga a la presente.

Art. 11. — Publíquese, tome conocimiento Registro de Alumnos, elévese a conocimiento de la Universidad, anótese en la Historia de la Cátedra, notifíquese a Personal Docente, comuníquese a los señores profesores mencionados en el artículo 89, regístrese y archívese.

Luis M. BATTIZONE
Decano-Interventor

Jesús FELIPE LUNARELLO
Secretario

B) *Resolución N° 874/957*

Buenos Aires, 19 de Abril de 1957.

Visto:

Que es conveniente establecer en forma paralela al régimen actual de promociones, basado sobre la asistencia libre a clases y la prueba de conocimientos en un examen oral prescripto por la Ordenanza 19/950, otro sistema para quienes, interesados en forma especial por determinada materia, deseen seguir un curso intensivo de la misma;

Que la creación de un curso intensivo, que prácticamente exija la dedicación total del alumno, tornará innecesario el examen oral de promoción, pues a la finalización del período correspondiente a dicho ciclo, los profesores, titular y adjuntos, tendrán ya formado su criterio sobre la preparación del alumno, sin necesidad del examen final;

Que por otra parte, existe el consenso unánime entre el cuerpo docente y la población estudiantil de esta Casa de Estudios atento los satisfactorios resultados obtenidos durante el pasado curso lectivo que ha permitido recoger valiosas experiencias sobre dicho sistema que el mismo significará en un futuro inmediato la solución al problema del profesor que desee consagrar toda su actividad a la enseñanza universitaria;

POR ELLO:

*El Decano Interventor en la Facultad
de Derecho y Ciencias Sociales,*

RESUELVE:

Art. 19 — Establécense para el curso lectivo del corriente año, el funcionamiento del “CURSO INTENSIFICADO DE PROMOCION SIN EXAMEN”, de la asignatura..... que quedará sujeto a la siguiente reglamentación:

Art. 29 — El curso funcionará con los alumnos que voluntariamente se inscriban, quedando establecido que en ningún caso podrán ser más de veinte. En caso que el número de aspirantes a este régimen superase esta cifra, tendrán preferencia aquellos alumnos que tuvieren aprobadas un mayor número de materias, decidiéndose, en caso de paridad a este respecto, por sorteo público, que se practicará con la intervención directa del Oficial Mayor y los Jefes de los Departamentos de Registro de Alumnos y Docente, respectivamente.

Art. 39 — El curso intensificado será dictado por el profesor titular o quien lo sustituya y los adjuntos.

Art. 49 — El curso tendrá la duración de un cuatrimestre. Los Alumnos participantes se reunirán con el Profesor titular o quien lo sustituya y con la presencia e intervención de los profesores adjuntos, en sesiones de una duración mínima de hora y media semanales, con el horario a convenirse oportunamente entre los profesores.

Art. 59 — La asistencia de los alumnos a las reuniones no será obligatoria, pero la asiduidad será un elemento sustancial en la formación del concepto para la calificación final.

Art. 69 — En las reuniones se seguirá el programa de la materia y se dictarán clases sobre la base de puntos señalados con anterioridad; se comprobará la lectura y comprensión de la bibliografía indicada, mediante diálogos entre profesores y alumnos y se analizarán trabajos preparados por éstos en la forma que el profesor titular considere conveniente.

Art. 79 — Terminado el período del curso, se levantará el acta en el libro de actas de exámenes de la asignatura, con la presencia de los tres profesores, quienes determinarán que los alumnos, a juicio de ellos, deberán ser promovidos o no, y en su caso, con qué calificación, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 49 de la Ordenanza 19/950.

El alumno que resulte calificado "Insuficiente" no podrá rendir dicha asignatura hasta transcurrido el término completo de tres turnos de exámenes. En caso de que hiciere abandono del curso, no será calificado como insuficiente, pero no podrá rendir examen oral sino después de tres turnos a partir del momento en que fuera aceptada su separación voluntaria del curso. Todo alumno que participe en el presente curso, durante el desarrollo del mismo no podrá rendir la asignatura correspondiente por medio del examen común. A tal efecto, el Departamento de Registro de Alumnos dejará expresa constancia de la inscripción del alumno en la ficha respectiva.

Art. 89 — Este curso intensificado se desarrollará sin perjuicio de las clases y exámenes que deberán efectuarse de acuerdo al régimen ordinario. Se iniciarán el día 8 de Abril.

Art. 99 — Derógase toda disposición que se oponga a la presente.

Art. 109 — Hágase saber, tome conocimiento el Departamento Registro de alumnos que vigilará el estricto cumplimiento de las tareas que se le encomiendan por medio de la presente resolución, notifíquese a los interesados, publíquese, regístrese y archívese previa intervención del Departamento Docente.

AMBROSIO L. GIOJA
Decano Interventor

JESÚS FELIPE LUNARDELLO
Secretario

C) *Resolución n° 2952/59.*

Buenos Aires, 19 de Marzo de 1959.

De conformidad con lo dispuesto en su sesión del día 18 del actual,

*El H. Consejo Directivo de la Facultad
de Derecho y Ciencias Sociales,*

RESUELVE :

Art. 1º — A partir del día 15 de Marzo de cada año se iniciarán los cursos de promoción sin examen en las cátedras que hagan saber al Señor Decano su intención de dictarlos.

Art. 2º — Cada Cátedra podrá dictar tantos cursos simultáneos cuantos profesores asociados la compongan bajo la supervisión y responsabilidad directa del Profesor Titular y sin perjuicio de lo dispuesto en el art. 14.

Cada curso tendrá a su cargo no más de veinticinco alumnos, los que se inscribirán voluntariamente.

Art. 3º — El dictado de dichos cursos no implica eximir a los profesores de las obligaciones correspondientes a los cursos regulares.

El profesor titular deberá asistir, por lo menos una vez por semana, a las clases a cargo de cada uno de los profesores asociados.

Art. 4º — Cuando el número de alumnos inscriptos sea mayor al de las vacantes previstas, la mitad de éstas se llenarán con los alumnos que tengan mayor promedio de calificación en sus estudios y la otra mitad con los que tengan, de la nómina restante, mayor cantidad de materias aprobadas.

En caso de número impar será provista la vacante con uno de los alumnos de mayor promedio. En caso de empate en cualquiera de ambas situaciones se preferirá a quienes hayan aprobado otras materias por el régimen de promoción sin examen. De subsistir el empate, se recurrirá a sorteo público con la intervención del Secretarín, el Oficial Mayor y el Jefe del Departamento Registro de Alumnos.

Art. 5º — La inscripción se abrirá el 19 de febrero y vencerá el 5 de marzo. Los alumnos que se inscriban deberán estar en condiciones reglamentarias para ser incluidos en dichos cursos a la fecha de la presentación para su inscripción.

Art. 6º — Los cursos tendrán, por lo menos, una duración de cuatro meses y se dictarán tres clases semanales de noventa minutos cada una.

A pedido fundado de cada Cátedra, el H. Consejo Directivo podrá autorizar que determinados cursos tengan una duración mayor de cuatro meses.

Art. 7º — La asiduidad de los alumnos será uno de los elementos fundamentales que deberán tenerse en cuenta para su promoción.

El alumno que faltase a tres clases mensuales o nueve cuatrimestrales no podrá ser promovido; ni podrá someterse al examen común de la materia durante un término de tres meses a contarse desde la fecha de conclusión del curso. El alumno podrá justificar sus inasistencias en la forma que se reglamentará.

El alumno que faltare a dos clases de la primera semana quedará eliminado del curso, pudiendo dar examen en cualquier momento.

En el caso del párrafo anterior el profesor podrá pedir el reemplazo inmediato de los alumnos eliminados, proveyéndose en la forma dispuesta en el art. 4º.

Art. 8º — Ningún alumno que participe de estos cursos podrá someterse al examen común en dicha materia mientras se desarrolle el mismo, y a tal efecto el Departamento de Registro de Alumnos anotará en la ficha personal de cada uno de los alumnos, su inscripción en el curso de promoción sin examen.

Art. 9º — Los cursos se ceñirán al programa oficial de la materia. El alumno tendrá una participación activa en las clases. Los temas a desarrollarse deberán ser indicados con suficiente anticipación y asimismo los textos a consultar por los alumnos y la bibliografía y documentación apropiada, para facilitar las explicaciones del profesor, el diálogo y la discusión ulterior.

Art. 10. — La enseñanza a impartirse por los profesores será complementaria por la especial función de orientar al alumno y guiarlo en el estudio de la materia; habituarlo a la exposición clara y ordenada; a razonar y argumentar con método acerca de los aspectos teóricos y prácticos de la materia.

Art. 11. — Terminado el curso, se labrará acta en el libro de exámenes dentro de los diez días, con la presencia de los profesores titular y asociados, y en ella se dejará constancia de las calificaciones que merezcan los alumnos de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 4º de la Ordenanza 19/50.

Art. 12. — El alumno declarado insuficiente queda sujeto al mismo régimen que aquellos que obtienen esa calificación por el sistema común de exámenes y a la fecha de tal declaración.

Art. 13. — Los profesores a cargo del curso podrán utilizar los medios de prueba que juzguen convenientes para constatar el grado de preparación de los alumnos y la calificación que merezcan.

Art. 14. — El profesor titular podrá ampliar el número de cursos a su cargo, proponiendo al Decano la designación de profesores asociados de la misma materia o de materias afines.

Art. Transitorio. — La inscripción para los cursos del corriente año se abrirá el 19 de marzo y se cerrará el 6 de abril. Los cursos comenzarán el 20 de abril de 1959.

Art. 15. — Hágase saber, tome conocimiento el Departamento Registro de Alumnos que vigilará el estricto cumplimiento de las tareas que se le encomiendan por medio de la presente resolución, notifíquese a los interesados, publíquese, regístrese y archívese previa intervención del Departamento Docente.

FRANCISCO P. LAPRAZA
Decano

AGUILINO C. CAMINO
Pro-Secretario

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA CIENCIA POLITICA (*)

Tenemos la intención de examinar, en este capítulo, los métodos pedagógicos adoptados en la enseñanza de la ciencia política. No trataremos de saber lo que abarca dicha enseñanza, en qué forma el profesor o el estudiante deberían asomarse a ella, hasta dónde ampliar el horizonte de su estudio y a qué disciplinas dedicarse. Muy bien podríamos estudiar estos problemas en el presente capítulo, pero ya tratamos muy detalladamente en los capítulos I y II, del objeto, alcance y naturaleza de la ciencia política y no tenemos el propósito de profundizar una vez más el examen de estos aspectos del problema.

Sería muy fácil conformarse con métodos de enseñanza a los cuales estamos acostumbrados y también considerarlos tan esenciales e indispensables como para emplearlos en todas aquellas partes donde se enseña la ciencia política. Sin embargo, existe entre las distintas ramas de la enseñanza superior, una variedad muy grande de métodos pedagógicos. Esta variedad no se observa solamente en el campo de la ciencia política; es debido a diferencias de principios o de usos pedagógicos que separan los distintos países y la encontramos en muchas especializaciones. Quisiéramos señalar algunas de estas diferencias en la medida en que están relacionadas con la ciencia política.

La clase magistral es un método aplicado universalmente y constituye, sin duda alguna, el principal medio de enseñan-

(*) Traducción a cargo de la doctora Faustina Savignago del capítulo séptimo de *Les Sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Science Politique, rapport rédigé par William A. Robson, pour L'Association Internationale de Science Politique. Paris, Unesco, 1955.*

za de la ciencia política. En las universidades de la India y de México es a menudo el único método adoptado. En todos los países en que realizamos nuestra investigación, la clase desempeña una función importante en los cursos preparatorios de la universidad (B. A., B. Se., ó licenciados).

En la mayoría de los países tiene mucha importancia también en la preparación a los últimos años, pero ocupa menos lugar en el programa de estudios.

Las clases magistrales están muy lejos de ser uniformes en todos los países. En Suecia están dedicadas únicamente a los candidatos a los primeros años y no se considera necesario que ellas traten el tema en su totalidad. En cambio, en los Estados Unidos, en Francia, en Canadá y en la mayoría de las universidades británicas las clases magistrales dictadas a los estudiantes no diplomados, tienen por objeto ilustrar, en forma metódica, el tema en su conjunto.

Pero en Oxford y en Cambridge se da mucho menos importancia a las clases que a los trabajos dirigidos por el "tutor", y las clases no se refieren necesariamente a todos los temas que el estudiante debe conocer para preparar su examen. En los informes relativos a Francia y a México, se hace observar que la venta de los apuntes mimeografiados, lamentablemente, estimula a los estudiantes a contar casi exclusivamente, para la preparación de sus exámenes, con la enseñanza impartida por el profesor.

La periodicidad de las clases es muy variable: una hora semanal en algunos países; una hora diaria durante todo el semestre o todo el año lectivo en otros.

La clase tiene, en todas las universidades, una prevalencia muy sólida entre los principales medios de enseñanza de la ciencia política.

Hecha excepción de las universidades en donde los estudiantes son poco numerosos y el personal docente relativamente elevado, como en las viejas universidades inglesas o en Suecia, las clases son no sólo importantes, sino indispensables. Su pervivencia muy notable, pues el curso es un método medioeval,

inventado en un tiempo en el cual muy pocas personas sabían leer. Es curioso ver que la clase conserva su función de primer plano, en la mayoría de los campos de estudio, en una época en que abundan los manuales, tratados y monografías.

De todas maneras, no es siempre cierto que se logra en toda parte el mejor provecho. Es indiscutible que el interés y la imaginación de los alumnos pueden ser estimulados por las clases de un buen profesor más que por sus lecturas. Además, hay muchos aspectos de la ciencia política, tratados en la clase, sobre todos los cuales casi no existen obras útiles. Puede ser también que un profesor quiera presentar éste o aquél tema, bajo un punto de vista personal, que no se encuentre expuesto en ningún lado. Finalmente, en algunos países, las bibliotecas son tan pobres que los estudiantes pueden instruirse sólo concurriendo a clase. Pero, exceptuando estas circunstancias especiales, quizás no se tendría que ver en ellas un medio de enseñar los hechos. Se pierde mucho tiempo en dictar clases cuyo objeto principal —algunas veces el único—, es de suministrar a los estudiantes conocimientos que ellos podrían fácilmente adquirir en los libros. La clase magistral debería, ante todo, permitir al profesor presentar un tema en forma metódica y conforme a sus conceptos personales, transmitir conocimientos o ideas que es difícil encontrar en otras fuentes, y entrar en contacto con sus alumnos estimulándolos e interesándolos.

Los maestros experimentados conocen bien los inconvenientes que surgen después de seguir un extenso número de lecciones: si los estudiantes están obligados a hacerlo, como es habitual, se vuelven pasivos, indiferentes, pierden interés y receptividad. A larga se torna tedioso e irritante tener que escuchar clases, sobre todo si el profesor no transmite más que conocimientos de hechos o reseñas descriptivas. Otro inconveniente es que los estudiantes tienen la tendencia a oír los cursos y descuidar sus lecturas.

Queriendo evitar el abuso de los mismos, hay que cuidarse de no caer en el exceso contrario, el abuso de las lecturas. El

estudiante que ha leído todo sobre un tema y que se pasa días y noches devorando libros, no es el que desarrolla mayormente sus aptitudes intelectuales. Hay que citar en este punto las sabias palabras de Francisco Bacon (1561-1626): “La lectura vuelve al espíritu sustancial; la conversación vuelve al espíritu ágil; la escritura exacto: es que al escribir poco hay que tener buena memoria; al conversar poco un espíritu pronto, y al leer poco, una grande habilidad para pretender saber lo que no se sabe” (1). La mejor enseñanza de una disciplina, que, como la ciencia política, debe mucho al lenguaje, es la que logra el equilibrio entre la palabra y lo escrito, desde el punto de vista activo y pasivo. El estudiante es “pasivo” cuando escucha una exposición o una discusión; “activo” cuando toma él mismo la palabra. Es “pasivo” cuando lee; “activo” cuando escribe. Los que dirigen la enseñanza de la ciencia política deberían tratar de elaborar un programa bien equilibrado que comprenda a la vez cursos, discusiones, reuniones individuales o colectivas del trabajo dirigido, seminarios, etc., lecturas y deberes escritos.

Las clases magistrales no tienen en toda parte el mismo carácter. En la mayoría de los países revisten una cierta solemnidad; son exposiciones *ex cathedra*; los estudiantes no pueden discutir más que en ocasión de reuniones especialmente previstas a este efecto (pero que no se realizan siempre) o coloquios con los profesores o sus asistentes. En algunos de los grandes establecimientos universitarios de Estados Unidos, el profesor dicta su clase ante todos los estudiantes que preparan un determinado examen; pero estos estudiantes están repartidos en pequeños grupos, cada uno con su asistente, (de una categoría equivalente al jefe de trabajos prácticos, “*privat docent*” o profesor adjunto), para hacer discusiones dirigidas.

(1) BACON, *Essays*, trad. Maurice Custelain, Aubier, Edit. Montagne, París, 1939, pág. 265.

En varios establecimientos americanos, el curso ha perdido toda solemnidad; a la exposición del profesor se mezclan las preguntas o reflexiones de los estudiantes y las discusiones entre profesor y alumnos. Este método tiene la ventaja de mantener mucho más despierto el interés que con una exposición magistral larga o monótona, ya que se tiende a hacer desaparecer todo rigor formal. Presentar metódicamente un problema sin que se interrumpa la exposición ofrece, también, ventajas serias; queda sobreentendido que conviene dar a los alumnos numerosas oportunidades de discutir con el profesor y organizar regularmente reuniones consagradas especialmente a este género de debates (2). Eso es particularmente necesario en algunos países, cuando los profesores no tienen una oficina a su disposición en los edificios de la universidad, donde los estudiantes puedan consultarlo en caso de necesidad.

La discusión puede tener lugar inmediatamente después de la exposición magistral o en otro momento. Los temas discutidos pueden referirse a ésta o aquella clase, o ser de carácter más general; la discusión puede ser dirigida por el profesor encargado del curso o por otros miembros del personal docente que trabajan bajo su dirección. Todo ello depende de las necesidades peculiares de cada universidad y de su situación. Pero lo que nosotros queremos subrayar aquí es que sería deseable mantener, sobre todo durante los primeros años de estudios universitarios, una distinción entre las clases propiamente dichas y la discusión (coloquio), más que tratar de combinarlos, lo que es tanto más difícil cuanto más elevado es el número de los estudiantes; pues es imposible organizar una discusión útil, con un grupo mayor de 15 ó 20 personas.

(2) Sería conveniente que por lo menos algunas discusiones se vincularan directamente a las clases magistrales; pero significaría ir demasiado lejos el pretender instituir las para cada clase. Por otra parte, se puede hablar mucho en favor de las sesiones de discusión independiente, análogas a las que en Francia se llama "conferences de méthode". Estas son clases prácticas de metodología que tratan el conjunto de una disciplina. Véase para este objeto, infra pág. 233-234.

El profesor Macpherson hace observar justamente en su informe que el estudiante obtiene provecho de las clases que escucha, en la medida en que las completa con lecturas personales. En Canadá —escribe— se recomienda a los candidatos “honours degrés” hacer numerosas lecturas, no conformándose con sus manuales, como lo hacen a menudo los estudiantes que preparan un “general degré” o un “pass degré”. El profesor Macpherson aclara que emplea el término “manual” en el sentido que se le da en los Estados Unidos, es decir “un libro bastante voluminoso del cual el estudiante —y quizás a la larga, también el asistente— piensa que abarca todo un tema”; por ejemplo, la historia de las ideas políticas, las instituciones políticas americanas o la ciencia política. Si en las universidades canadienses los estudiantes se conforman demasiado a menudo con los manuales, ello se debe a que las bibliotecas no están suficientemente provistas como para permitirles amplias lecturas, y al uso común en Canadá de comprar pocos libros. Pero —si sigue el profesor Macpherson— esta situación depende tal vez, más profundamente, del hecho que la ciencia política es considerada como una disciplina apta más bien a ser enseñada, que aprendida o adquirida. Esta idea, por otra parte, no es peculiar del Canadá, está ampliamente difundida en los Estados Unidos y se encuentra en el título mismo y en la orientación de la encuesta dedicada por la UNESCO a la enseñanza de la ciencia política.

La clase es, sencillamente, un proceso didáctico. No estimula suficientemente al alumno a participar, desarrollando en él el placer de “aprender”. Es porque los estudiantes no están obligados a asistir a un número demasiado extenso de clases, y —lo que es todavía más importante— no se convencen que la asistencia a los cursos no asegura suficientemente el éxito de los exámenes y la adquisición de diplomas o de títulos universitarios. En breve, las clases magistrales deberían ser consideradas como un sistema de enseñanza muy importante, pero bajo dos reservas. Ante todo, no tendrían que ser demasiado frecuentes —una o dos por semana para una misma asignatura—.

natura y nunca más de tres— a los fines de que el estudiante disponga de tiempo para participar en los coloquios, dedicarse a la lectura y a los trabajos prácticos. Por otra parte, el profesor debería dejar de lado deliberadamente algunas cuestiones, a los fines de incitar a sus alumnos a recurrir, por lo menos en lo referente a estas cuestiones, a otros medios de información.

En todos los casos en que fuere posible, se debería evitar obligarlos a concurrir a los cursos. No es proficuo para los alumnos la asistencia obligatoria, cuando la clase les parece aburridora y carente de interés; y esto no es siquiera provechoso para el profesor. Este debería ser capaz de atraer y retener al auditorio, en vez de contar con el reglamento de la Universidad para asegurárselo. Evidentemente puede ser difícil disponer la concurrencia facultativa, cuando el estudiante debe asistir a un número determinado de clases, y cuando estas horas de presencia contribuyen o hasta alcanzan para suministrarle los puntos necesarios para obtener su diploma. Pero, desde el punto de vista educativo, la concurrencia obligatoria a los cursos es una anomalía, a la que convendría poner fin toda vez que sea posible.

La importancia y el carácter del trabajo individual y colectivo varían de un país al otro. La clase *ex-cathedra* y el coloquio con un "tutor", constituyen las dos extremos de la gama, y M. Chapsal las ha comparado espiritualmente al sermón y a la confesión. El "tutorial system", tal como se practica en Oxford y Cambridge, representa la enseñanza individual bajo su forma más perfecta, la más adelantada y la más costosa también, ya que el alumno transcurre dos horas semanales en coloquio con un miembro del personal docente. Dicho sistema no sólo cuesta caro, sino —lo que es más grave— absorbe una buena parte del tiempo y de la energía de los "tutors", que constituyen la mayoría del personal docente. En una facultad de Oxford ocurre que un "fellow" debe consagrar a sus funciones de "tutor" de doce a veinte horas semanales, tal vez hasta más. Admitiendo que este sistema de enseñanza individual constituye el principal método de instrucción y es más

eficaz si los estudiantes trabajan en forma seguida con un pequeño número de “tutors”, tenemos en consecuencia que ellos deben enseñar una cantidad demasiado grande de asignaturas. En estas condiciones, como lo ha dicho M. Wilfred Harrison, en la conferencia de Cambridge, resulta difícil y algunas veces hasta imposible a un “tutor” de un colegio universitario consagrar a él tanto tiempo y esfuerzos; los que, en cambio, le sería necesario para la investigación y la redacción de artículos o de obras. Por otra parte, si este sistema es el más proficuo para los alumnos mejor dotados, para los otros estudiantes no compensa todos los esfuerzos personales que se les dedica. Estas razones, y otras más, contribuyen a que el “tutorial system”, tal como se practica en Oxford y Cambridge, tenga poca probabilidad de ser adoptado en las otras universidades para el total de los estudiantes. Si estas dos universidades lo aplican, es porque tienen un número de alumnos limitado y disponen de recursos considerables en personal y dinero.

Entre la clase magistral y la lección particular está el trabajo en pequeños grupos o “seminario”, que se practica más o menos en todos los países. Suecia no tiene el “tutorial system”, pero los estudiantes no diplomados están obligados a pertenecer a “seminarios” preparatorios, que se dedican al estudio de determinados asuntos, a la discusión de ciertas obras, a la corrección de disertaciones y, algunas veces, a los trabajos prácticos. Se realizan dos veces por mes, pero existe un esfuerzo evidente para que tengan lugar a menudo y se reduzca el número de los participantes. Estos “seminarios” preparatorios revisten una importancia especial en Suecia, en donde las clases magistrales son poco numerosas y exhorta a los estudiantes a trabajar por si mismos. El Instituto de Estudios Políticos de París y ciertos institutos análogos de las universidades francesas de las provincias, organizan regularmente “conferences de méthode” que brindan a los estudiantes del segundo y tercer año la ocasión de participar en discusiones

colectivas y aportar su contribución personal (3). Las universidades indianas no conocen el "tutorial system", pero once de ellas organizan "seminarios" para la preparación del B. A. y trece para la preparación del M. A. Durante una conferencia reciente, los miembros de la Asociación Indiana de Ciencias Política han recomendado por unanimidad desarrollar el sistema de "seminarios". En Polonia, todos los estudiantes deben hacer por lo menos cuatro horas semanales de trabajos prácticos y están divididos en grupos para este fin. En Canadá las clases magistrales son a menudo completadas por discusiones colectivas y el sistema de "seminarios" es empleado corrientemente. En Alemania, la enseñanza de la ciencia política adquiere la forma, a menudo, de discusiones familiares de carácter a la vez práctico y especializado, pero algunos profesores alternan dichas discusiones con sus cursos.

La "London School of Economics and Political Science" y la mayoría de las universidades provinciales de Inglaterra, organizan grupos de discusión y de "seminarios" de ciencia política.

Los pequeños grupos de discusión tienen un interés incontestable para los estudios de la ciencia política y los programas deberán asignarles siempre un lugar importante. Constituyen un buen medio sea para aprender, sea para enseñar, y ofrecen la oportunidad de trabajar tanto individual como colectivamente.

Las discusiones pueden ser fructuosas si son bien dirigidas. Idealmente son diálogos en los cuales todos los estudiantes participan sobre un pie de casi igualdad, expresando su opinión sobre la exposición inicial pronunciada por uno de ellos, o sobre las cuestiones planteadas por el profesor. El peligro de este sistema consiste en que en lugar de promover brillantes diálogos socráticos, degeneren en un monólogo del profesor fatigado, frente a alumnos únicamente preocupados en

(3) En las páginas 233-234 están las explicaciones sobre la "conference de méthode".

obtener en forma concentrada los conocimientos que no se esfuerzan en buscar en los libros. Puede ser también que uno o dos estudiantes demasiados locuaces traten de monopolizar la conversación y de impresionar al profesor con un brío que no es más que verbosidad. Es fatal que surjan dificultades entre los estudiantes, pero el profesor puede por lo menos exigir que cada participante prepare para la discusión uno o varios temas precisos y que lea en caso de necesidad algunas obras o documentos, cuya referencia le habrá sido indicada.

Todos los países que han suministrado informes sobre sus métodos de enseñanza, reconocen el valor de los “seminarios” para la instrucción de los estudiantes diplomados, y recurren a ellos también hacia el final de la preparación de la primera graduación.

En Suecia se atribuye mucha importancia a los “seminarios” de estudiantes diplomados, cuyas sesiones pueden durar hasta cuatro horas, interrumpidas por algunos minutos de reposo. Los informes enviados por los Estados Unidos y la India señalan la necesidad de reducir el plantel de alumnos de los “seminarios”.

Los estudiantes que participan en el trabajo de “seminarios” o en grupos de estudios prácticos, tienen que hacer a menudo disertaciones o exposiciones que son corregidas o criticadas por el profesor y, lo que no es menos importante, discutidos por otros estudiantes.

La presentación de una tesis es obligatoria para la obtención del título académico; en algunos países se exige para el “master degree” o su equivalente, la redacción de una monografía de un nivel más modesto. La naturaleza de la tesis, su extensión, su alcance, su importancia para la obtención del diploma varían considerablemente de país a país; pero los informes que hemos recibido no definen exactamente este tema. En las universidades británicas, por ejemplo, para conferir a un estudiante el título de Ph. D., se basan únicamente en el valor de la tesis presentada; ésta debe contener algo nuevo y el estudiante la prepara generalmente bajo la dirección per-

sonal de un profesor. En cambio, en los Estados Unidos, numerosas universidades exigen del aspirante al doctorado no sólo que presente una tesis, sino también que siga un gran número de cursos y que sea aprobado en varios exámenes. En Francia, en las facultades de Derecho, los candidatos al doctorado en derecho deben obtener dos diplomas de estudios superiores antes de presentar una tesis muy breve, de nivel sensiblemente inferior a la del doctorado en letras (que exige a menudo de diez a quince años de trabajo).

Uno de los aspectos más importantes —y también de los más olvidados— de la enseñanza de la ciencia política es el problema de las lecturas obligatorias y de las bibliotecas. El número y la calidad de las obras relacionadas con la ciencia política que se pueden encontrar en un determinado país, están generalmente en función de la importancia que se atribuye a esta disciplina en la enseñanza superior. Aunque los grandes clásicos de la teoría política (por ejemplo las obras de Bodin, de Hobbes, de Locke, de Maquiavelo, de Mill y de Marx) tengan alcance e interés universales, es igualmente necesario, para que la ciencia política pueda desarrollarse en un determinado país, que ciertas obras surjan en él y a él estén consagradas. En el pasado, los autores de las grandes obras de la ciencia política generalmente no eran profesores de universidad, pero en nuestros días incumbe a los universitarios escribir la mayoría de las obras relativas a la ciencia política.

La naturaleza y la variedad de los libros que el estudiante leerá durante sus años de universidad ejercerán un efecto durable en su formación. Si su programa lo obliga a leer por lo menos un cierto número de clásicos de la ciencia política, él se pondrá en contacto con algunos de los mayores espíritus que ha conocido la humanidad, desde Platón y Aristóteles. Si por el contrario no lee más que un resumen de sus ideas, no obtendrá de ellos más que una opinión incompleta, distinta a la real, y una comprensión defectuosa.

El empleo, común en ciertos países, de un manual de un tratado que abarca toda una asignatura, presenta un cierto

número de ventajas, durante los primeros años de estudios universitarios. Asegura a los estudiantes una visión general del tema y no sólo les proporciona una idea de conjunto de lo que deben estudiar, sino también los ilustra sobre la importancia que se atribuye a sus distintas partes. La excelente calidad y la grande variedad de manuales de ciencia política que se encuentran en los Estados Unidos, han contribuído muchísimo al extraordinario desarrollo de esta disciplina en los colegios superiores y universidades; por otra parte, existe muy a menudo sobre un mismo tema, un número muy extenso de manuales, lo que favorece una competencia entre las distintas formas de encararlo. El manual es ciertamente preferible a los apuntes de las clases mimeografiados, que se venden a los estudiantes en Francia y en Méjico; en los países pobres, que quieren desarrollar su sistema de enseñanza y donde las bibliotecas son escasamente equipadas, él es indispensable.

El abuso de ellos presenta, sin embargo, ciertos peligros. Existe uno que sobresale a primera vista: los estudiantes se conforman a veces, con leer y estudiar los manuales, lo que es perjudicial a ellos mismos. La “Grads Committee” del “American Political Science Association”, sin examinar la cuestión directamente, afirma en su informe que el empleo de manuales no impide a los estudiantes hacer lecturas personales, pero esta observación negativa no resuelve el problema.

Nos parece absolutamente indispensable que el profesor estimule a los estudiantes a leer —además de los manuales— textos originales, monografías, tratados, artículos, folletos, relaciones y documentos, particularmente importantes. Debe enseñar a los alumnos a buscar ellos mismos las fuentes donde recoger los conocimientos que les son necesarios. Debe hacerles comprender qué libros, artículos, documentos, etc. son para el especialista en ciencia política herramientas que él debe saber utilizar con la misma habilidad con que un artesano maneja las suyas. Debe hacerle entender que la aptitud a ampliar sus conocimientos, haciendo uso inteligente de las bi-

bliotecas, representa una valiosa prerrogativa intelectual que puede adquirir durante sus estudios, si él lo desea.

Cuando los profesores aconsejan a los estudiantes en sus lecturas complementarias, deberían pensar en este aspecto de la cuestión subrayando el carácter insuficiente de las bibliografías e invitándolos a completarlas. A medida de que el espíritu del joven se madura, sea llevado a confiar siempre más en sí mismo, en la búsqueda de las obras que debe leer para los puntos prescritos en su programa. Que no se acostumbre a buscar libros “al acaso”, sin objeto preciso.

Más que a los estudiantes, hay que prohibir a las bibliotecas universitarias de conformarse con los manuales. No hay que dejar creer a los bibliotecarios que han cumplido con sus deberes, poniendo a disposición de los estudiantes un número suficiente de ejemplares de algunos manuales clásicos, recomendados para éste o aquél curso. Las colecciones de obras relativas a la ciencia política, en un gran número de instituciones de enseñanza superior, son absolutamente insuficientes para las investigaciones o los estudios cursados. No sólo en Canadá se lamentan de la indigencia de las bibliotecas; parece que en la India también la escasez de libros y revistas dificulta el trabajo de los investigadores.

La falta de recursos explica sin duda, en la mayoría de los casos, la pobreza de las bibliotecas; pero sería un error creer que es siempre la causa principal o la sola causa. Algunas universidades o colegios superiores relativamente ricos no poseen sobre ciencia política más que un patrimonio de obras extraordinariamente escaso, en comparación con otras colecciones. Los especialistas de la ciencia política se hacen en parte responsables de este estado de cosas, no insistiendo en pedir enérgicamente a las bibliotecas que adquieran obras de su especialidad o no recomendando a sus estudiantes de hacer lecturas extensas. La bibliografía de la ciencia política es de una riqueza, de una variedad y de una calidad extraordinaria; remonta a más de dos mil años, al tiempo de los filósofos griegos y abraza todo el mundo civilizado.

Cada profesor de ciencia política debería velar constantemente con ojo crítico, sobre el estado de las colecciones referentes a su especialidad, empleando toda su influencia para que los bibliotecarios cubran las lagunas.

Es frecuente el caso de que se ofrezca a los estudiantes, a los fines educativos, la ocasión de asistir a sesiones de asambleas legislativas, concejos municipales, tribunales u organismos internacionales. En ciertos países, como en Polonia, Suecia e India, los estudiantes que siguen cursos de administración pública, reciben una cierta formación práctica. En los Estados Unidos, se trata de darles experiencia concreta y se les brinda a este fin distintas posibilidades, desde las simples visitas de administraciones oficiales, hasta verdaderos períodos de práctica en los servicios públicos. Estos pueden tomar distintas formas: trabajos a horario parcial en un servicio municipal —esta actividad confiere al estudiante un cierto número de puntos de ventaja en los exámenes—; trabajo a horario completo en Wáshington o en otros lugares durante las vacaciones de verano; períodos de prueba en la Organización de las Naciones Unidas o en otra organización internacional. En el plan político algunos estudiantes pueden participar en las campañas electorales, (pero no todos los profesores aprueban este género de trabajo práctico), asistir a conferencias o a congresos de partidos políticos o adquirir por otros medios una experiencia personal en materia política.

Todos los profesores convendrán, sin duda, que es proficuo asistir a una o varias sesiones de la Asamblea legislativa y que ello es un buen medio para corregir la concepción “libresca” de la política, que indica como recurso exclusivo los manuales o tratados de ciencia política. Pero hay que poner a los estudiantes en guardia contra las generalizaciones precoces y contra la tentación de ver verdades eternas en los fenómenos puramente transitorios y locales.

La preparación a las funciones de dirección o de administración tropieza con dificultades mucho mayores. En efecto, el estudiante carece demasiado de experiencia para que se

le pueda confiar graves responsabilidades, todo lo que se puede esperar es que sea autorizado a examinar los documentos o legajos relativos a importantes cuestiones políticas y tal vez a asistir, como oyente, a los debates cuyas cuestiones pueden ser tratadas en altas esferas.

Una innovación americana merece ser señalada aquí: es la publicación de colecciones de precedentes en materia de administración pública, dedicadas a importantes cuestiones que un órgano ejecutivo ha sido llamado a resolver en Washington o en otra parte, que expone en detalle, por cada caso, hechos, circunstancias y principales aspectos del problema.

La publicación de estas colecciones tiene por objeto demostrar a los estudiantes cómo es difícil y complicado resolver un problema administrativo concreto; quiere darles una apreciación sobre las cuestiones que involucra cada caso particular y los principios que le son aplicables; enseñarles a apreciar lo bien fundado de una decisión tomada en base a criterios juiciosos. Parece que estas colecciones completan muy bien, pero sin reemplazarla, la enseñanza general y metódica que aseguran los cursos y las clases de administración pública.

Los trabajos prácticos de ciencia política se limitan forzosamente a ciertos sectores de este campo (4). Cuando es po-

(4) Los trabajos prácticos en el verdadero sentido de la palabra — investigaciones independientes realizadas “sobre el tema” — convienen sobre todo a los estudiantes y a los diplomados; sin embargo, algunos de ellos, no diplomados, están en condiciones de hacerlos, durante su último año de estudios. Es siempre más evidente que los trabajos prácticos, los cuales exigen que se recurra a los métodos de investigación o al empleo de cuestionarios, deben ser realizados sólo por estudiantes suficientemente versados en la técnica de las estadísticas o en el método científico, para poder estar seguros que sabrán llegar a conclusiones concretas. Bajo este aspecto, los profesores de ciencia política deberían pedir la colaboración de los colegas especializados en otras disciplinas para que aconsejen a los jóvenes y den a ellos las nociones indispensables.

sible estos trabajos presentan la gran ventaja de poner al estudiante en contacto directo con las realidades de la política y la administración pública. Le permiten controlar la validez de los postulados y principios aprendidos en los cursos o en los manuales. Constituyen un eslabón entre el mundo de los estudios y el mundo de la acción. En fin, demuestran al estudiante como es difícil deducir reglas generales de casos particulares.

No hemos señalado ninguna innovación verdaderamente significativa en los métodos de la enseñanza. Se utiliza muy poco el cine, la radio, o el fonógrafo, aunque el empleo de estos medios auditivo-visuales comienza a difundirse en los Estados Unidos, donde treinta y cinco cursos de estadística sobre la opinión pública se sirven de grabaciones sonoras y cuarenta y cinco establecimientos utilizan el cine como medio de instrucción. Los autores del informe "Goals for Political Science" han recomendado que se siga estudiando la posibilidad de recurrir más a los medios mecánicos para la enseñanza y parece que, bajo este aspecto, se puede esperar mucho de la televisión. Pero es probable que todos estos medios no harán más que completar la clase magistral, sin substituirse a ella.

Desearíamos ahora examinar algunos de los problemas que plantea la enseñanza de la ciencia política a los estudiantes ya diplomados, cuya formación general ha terminado y que quieren especializarse con vista a una carrera. Pueden elegir entre carreras muy distintas, y una de las principales cuestiones que se plantea a este respecto, es saber si los cursos organizados para este fin deberían adecuarse a la exigencia particular de cada uno, según si se dedican a la enseñanza, a la investigación, a la función pública, al periodismo o a otra carrera, o si convendría, en cambio, instituir un curso único, que responda a sus distintas necesidades. Las universidades se han ocupado poco hasta ahora de este problema, cuyo alcance se ampliará sin duda. Se atribuye actualmente una importancia excesiva al valor simbólico del grado de doctor, sin preocu-

parse suficientemente de su valor efectivo, desde el punto de vista del desarrollo intelectual y de la formación del estudiante. Es probablemente la razón principal por la cual, en todos los países, las autoridades universitarias se han demostrado más hostiles a una diferenciación de los cursos para estudiantes diplomados.

Para poder apreciar las ventajas y los inconvenientes de un sistema de enseñanza destinado a estos últimos, habría que saber hacia donde él mira. En los países objeto de la presente encuesta y que reservan un lugar importante a dicha enseñanza, parece que ella tiene implícitas varias finalidades. Por de pronto, desarrollar horizontalmente o verticalmente los conocimientos del estudiante en materias de la ciencia política y tal vez también en una o varias disciplinas anexas, como la estadística, la sociología o la historia. Se ofrece al estudiante, sea una visión más general del sujeto, tratándose de extensión horizontal, sea conocimientos más nuevos sobre uno de estos aspectos, en el caso de una profundización vertical. En segundo lugar, poner al estudiante ante uno o varios problemas políticos importantes, a fin de que, ensayándose en resolverlos, aprenda a pensar de manera clara y positiva y desarrolle su espíritu crítico. Tercero, ayudar al estudiante a discernir la naturaleza de la investigación y adquirir un conocimiento rudimentario de las técnicas apropiadas. Cuarto, llevarlo hacia una mejor comprensión de lo que son, en realidad, la política y la administración de los asuntos públicos. (Esto se aplica sobre todo al estudiante que realiza estudios especializados en administración pública, partidos políticos, opinión pública o relaciones internacionales).

Es evidente que para lograr estos objetivos, hay que establecer una distinción muy clara entre los métodos de enseñanza que convienen respectivamente a los estudiantes no diplomados y a los otros.

Pero falta mucho para que se formule siempre esta distinción. El profesor Dimock ha declarado, en la conferencia de Cambridge, que en los Estados Unidos la diferencia entre

los métodos utilizados era poco sensible y que sería esencial hacerle adquirir más evidencia, si se quiere mantener alto el nivel de la enseñanza destinado a los aspirantes al título de Ph. D. En Francia, en las Facultades de derecho, se exige a los estudiantes, que preparan el doctorado, dos años de trabajo suplementario; en primer lugar para la preparación del diploma de estudios superiores y luego para la preparación de su tesis. Los exámenes que deben aprobar no difieren sensiblemente de los exámenes para licenciados, lo que hace presumir que los métodos de enseñanza son también muy semejantes.

La primera cosa que habría que hacer en lo referente a la enseñanza destinada a los estudiantes diplomados, sería establecer una distinción entre las clases, grupos de discusión, y "seminarios" organizados respectivamente para los estudiantes diplomados y para los otros. Segundo, los estudiantes diplomados deberían estar siempre reunidos en grupos muy pequeños. Tercero, los mismos deberían ser aconsejados y seguidos por uno o varios profesores o asistentes calificados. Cuarto, se les debería exigir que amplíen sus conocimientos mediante lecturas personales y participación activa en los "seminarios" más que con su asistencia a las clases. Quinto, tratar en forma sistemática de que aprendan a utilizar bibliotecas, bibliografías, obras de referencia, documentos oficiales, etc., y acordarles facilidades especiales para su trabajo en las bibliotecas universitarias. Sexto, el profesor debería tratar de ponerlos en contacto con personas ajenas a su universidad, capaces de estimularlos o de ayudarlos en sus estudios, por ejemplo, eminentes especialistas, pertenecientes a otras universidades, altos funcionarios, hombres políticos y de negocios, administradores, periodistas, etc. Estos contactos podrían ser organizados de distinta manera: el profesor puede presentar directamente el estudiante a la persona en cuestión; invitar a una personalidad de renombre para que efectúe una charla ante un grupo de estudiantes diplomados o tratar de que estos últimos puedan hacer un período de aprendizaje en una administra-

ción pública o en otra institución. Séptimo, debe estudiar cuidadosamente los medios para ayudarlos a aprender los métodos y técnica de la investigación; este aspecto de su formación es abandonado demasiado al acaso. Un curso general sobre el método científico, sería sin duda útil a todos. Puede ser que para llevar adelante un trabajo de investigación tengan necesidad de conocimientos especiales: análisis, estadística, psicología, contabilidad, derecho, antropología, etc.

En casos semejantes el profesor de ciencias políticas deberá solicitar la colaboración de colegas que pertenecen a otros departamentos o facultades, para ver, si le es posible al interesado, adquirir un conocimiento suficiente de su especialidad, para conducir a término sus investigaciones, sin emplear demasiado tiempo.

Durante la preparación en los grados superiores, convendría dar un lugar siempre mayor al trabajo personal del estudiante, conformándose el profesor al papel de guía y crítico. En algunos casos dos estudiantes o más pueden unirse en pequeños grupos o equipos para examinar un determinado problema. Esta forma de cooperación da algunas veces excelentes resultados y permite a cada miembro del grupo ampliar, al mismo tiempo, sus propios conocimientos y los de los otros.

El profesor debe exigir de sus estudiantes diplomados una presentación muy esmerada de sus exposiciones orales y de sus trabajos escritos. Debe tratar de conseguir que cada uno sea capaz de abrir una discusión o de hacer en "seminario" un relato claro y coherente sobre los resultados de su trabajo; la aptitud para analizar hechos y enunciar una tesis de manera nítida y convincente, constituye una ventaja considerable en la mayoría de las profesiones, y particularmente de las que eligirá el estudiante diplomado en ciencia política. Hay que recomendar al alumno, que debe hacer una exposición oral, que *hable* en lugar de imponer a sus oyentes la lectura siempre tediosa de un texto redactado de antemano.

La preparación de la tesis debería ser el elemento central de los trabajos exigidos para el doctorado. Pero convendría

atribuir más importancia a la calidad que al volumen del trabajo. No hay que olvidar que entre los estudiantes que logran el grado de doctor hay muy pocos que siguen dedicándose a trabajos de investigación (en los Estados Unidos, la proporción parece ser del 10 %) y la preparación de una tesis tiene la ventaja de obligar al estudiante a concentrar sus esfuerzos sobre un tema durante un largo período y a trabajar por sí solo; le da una idea de los esfuerzos que son necesarios para extender los conocimientos humanos sobre un determinado tema y le ofrece la oportunidad de ejercitar sus facultades creadoras.

Es siempre sumamente útil, para los estudiantes diplomados, realizar estudios e investigaciones en el exterior; y esto es particularmente apropiado en el dominio de la ciencia política. Las universidades americanas —y es nuestro deber felicitarlas— exhortan y ayudan a sus diplomados a continuar sus estudios y a realizar investigaciones en las universidades extranjeras; invierten sumas considerables otorgando subvenciones y becas para el estudio y el perfeccionamiento y para facilitar el intercambio de estudiantes entre los Estados Unidos y los otros países. Los planes Fulbright y Smith-Mundt han contribuido notablemente a desarrollar dichos intercambios. Las universidades y las autoridades oficiales de otros países deberían volver a examinar las disposiciones que han tomado a este respecto para ver si son suficientemente liberales, tanto en lo que se refiere a la admisión de los estudiantes extranjeros al país como al envío de los suyos al extranjero.

Un período de aprendizaje en el exterior es absolutamente indispensable al estudiante que quiere efectuar investigaciones sobre las instituciones políticas comparadas, investigaciones cuya importancia está en aumento entre los sectores de la ciencia política. En la mayoría de los países, sería absolutamente necesario proveer fondos para permitir a los estudiantes realizar, en una universidad extranjera, uno o dos años de estudios o de investigación relativas a su especialidad.

Este examen muy extenso de los métodos de enseñanza

nos ha conducido hacia un vasto campo y ha rozado cuestiones muy distintas. Nuestras conclusiones y recomendaciones no son presentadas con espíritu dogmático. Hemos querido solamente señalar las tendencias que nos parecieron dignas de ser recomendadas. Cada profesor tiene su propio método que no se puede convertir en reglas intangibles; ese método de instrucción, satisfactorio cuando es practicado por un profesor, puede dar malos resultados cuando es adoptado por otros. Además, los métodos didácticos varían forzosamente según las categorías de los estudiantes a instruir y el nivel de enseñanza. Varían también según el carácter más o menos especializado del diploma que corona los estudios, el tiempo que el alumno puede destinar a la ciencia política, las otras asignaturas que debe estudiar, la naturaleza de los exámenes, el número de los estudiantes y el número y la competencia del equipo docente.

Analizando los métodos de enseñanza, hemos tratado de no perder de vista que las necesidades de los estudiantes no son las mismas en las distintas etapas de su vida universitaria.

Durante su primer año de estudios superiores, lo más importante para ellos es familiarizarse con los métodos peculiares de una universidad o instituto universitario, método que no son los de la enseñanza secundaria. En algunos países la manera de tratar al estudiante, durante su primero y hasta algunas veces durante su segundo año de estudios, semeja demasiado a la usada con un alumno de la escuela secundaria; la transición se hace a menudo demasiado tarde y es algunas veces completamente descuidada. Durante sus dos primeros años el estudiante deberá, por otra parte, adquirir un conjunto de nociones elementales de ciencia política, familiarizarse con los métodos propios de esta disciplina y comprender sus relaciones con las otras ciencias sociales. Después de eso, hasta la obtención de su primer graduación, se le deberá enseñar a analizar los problemas, mostrarle las dificultades que presenta el estudio comparativo de la ciencia política y del derecho administrativo y ayudarlo a llegar a una visión sinóptica de las diferentes partes de la ciencia política. Una vez diplomado, el

estudiante entra en el campo de la verdadera especialización; entonces él debe descubrir, ante todo, los límites del saber, la senda hacia la cual se quiere dirigir, los métodos que contribuirán a su progreso y los esfuerzos que él exige.

No debemos olvidarnos que los estudiantes, en su gran mayoría, dejan la universidad luego de conseguir su primera graduación. El profesor de ciencia política puede, con justo derecho, atribuir gran importancia al número y a la calidad de los estudiantes que van más allá de este punto, ya que de ellos depende en definitiva el desarrollo ulterior de los conocimientos en este campo, pero no se podrá juzgar el valor de su enseñanza, deduciéndolo del provecho que han sacado los jóvenes que se conforman con la primera graduación.

En último análisis, un método de enseñanza es bueno o malo según que el alumno, en el momento de obtener su primera graduación, haya adquirido la capacidad o no de llegar a ser profesor de sí mismo; en otros términos, si ha aprendido o no a estudiar y a aprender.

Este es el don inestimable que la universidad puede brindar a los jóvenes y a las jóvenes que se acercan a ella en gran número. El maestro, cuya enseñanza permite finalmente al estudiante sentir que el horizonte del saber le es abierto para el resto de sus días, es aquél que merece la mayor gratitud de sus alumnos y es también el que más a menudo la recibe.

William A. Robson

Profesor de la Escuela de ciencias
políticas y económicas de la
Universidad de Londres

FINES Y METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE INTRODUCCION AL DERECHO. LA DIFU- SION DE LOS CONOCIMIENTOS JURI- DICOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

I) INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es esbozar algunas ideas acerca de los fines y metodología de la materia "Introducción al Derecho", que se encuentra en los planes de estudios de la mayoría de las Facultades Sudamericanas, a diferencia de las Europeas que, siguiendo la tendencia clásica, enseñan estos conocimientos en la parte General del Derecho Civil, y que en el Uruguay se encuentra ubicada en el último año de la enseñanza media, en los preparatorios de las Facultades especializadas en los estudios jurídicos.

Asimismo nos proponemos extender este estudio a la consideración general del aprendizaje del Derecho en la Enseñanza Media por entender que uno de los fines de nuestra materia —especialmente cuando se encuentra ubicada fuera de la Facultad de Derecho— se relaciona estrechamente con la necesidad de ampliar los conocimientos jurídicos generales. Por una deformación profesionalista predominante, se había olvidado hasta hace poco que el Derecho constituye también una ciencia de rango semejante a las demás de su especie con las que es preciso relacionarla. No puede pensarse que sólo deben estudiar esta ciencia quienes harán de la abogacía su profesión, sino que, como veremos, integra la cultura general y es tan imprescindible como la lógica, la historia o la sociología, haciéndose necesario el conocimiento jurídico y de las instituciones a todas las personas.

Por último, reseñamos cual es el régimen de la enseñanza del Derecho en nuestro bachillerato.

II) LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN GENERAL. NECESIDAD DE SU EXTENSION Y DIFUSION

A) *La inclusión de materias jurídicas en los programas de la Enseñanza Media*

Resulta una reclamación unánime del sentir colectivo de nuestra época la necesidad de extender y difundir la enseñanza del derecho y de las instituciones a todos los hombres, cualquiera sea su condición. La cultura en un régimen democrático y en un sistema de vida completo debe tender no al adiestramiento de una minoría selecta y privilegiada, sino a una educación que llegue a todas las clases e irradie en todos los sentidos su acción vital. En este sentido causa, generalmente, decepción, comprobar que desde el advenimiento de la democracia en lo político hemos estado predicando la necesidad de una mayor participación de todas las personas en el régimen de gobierno, que nos pueda acercar a ese ideal que profesamos, y que, sin embargo, tengamos que reconocer que tan lejos de él nos encontramos todavía. No cabe duda que la condición esencial para la participación de todos en el gobierno, activa y pasivamente, es el conocimiento previo de nociones elementales referidas a los principios jurídicos y a la organización de las Instituciones. Y resulta indiscutible que muy poco hemos avanzado en este camino. Como decía un autor a fines del siglo pasado con palabras que aún tienen vigencia “en materia de educación cívica nos hemos quedado en el programa de la monarquía absoluta. El súbdito de una monarquía absoluta no tenía que ocuparse de los asuntos del país; que ellos fueran, bien o mal solamente podía provocarle alegría o tristeza pero él no podía mezclarse en ellos” (1).

(1) GUSTAVE ARÓN, *L'Enseignement du droit et la formation du citoyen*, pág. 14. Resulta muy ilustrativo comparar estas palabras di-

En ese sentido, debemos trabajar por divulgar el conocimiento de las instituciones y la confianza en el Derecho como fuerza al servicio del mejoramiento social (2).

No cabe duda que si el individuo es la esencia de la democracia, de su actividad depende la suerte del sistema. Así como en el gobierno autocrático todo depende de la actuación del dictador, en nuestro régimen, como todos deben participar en el gobierno, si cada uno no cumple con su función, el sistema fracasa. La democracia no sólo otorga beneficios sino que también tiene exigencias con el individuo: le exige primero fervor y adhesión; quien no siente una causa no puede cumplir los deberes que le impone; y le exige actividad y no actitud pasiva, le reclama cumplir con la misión que cada uno tiene

chas por un profesor francés ocupado de los problemas pedagógicos después de la primera guerra mundial con lo que dicen actualmente quienes en Francia tienen la función de orientar las funciones pedagógicas. Por esa razón extraemos de la exposición de motivos de un proyecto de ley sobre la reforma de enseñanza pública presentado a la Asamblea general por el Consejo de Ministros en el mes de octubre de 1956 los siguientes párrafos: “Frente a la complejidad creciente de la vida en una gran nación moderna la formación dada a todo hombre, a todo futuro ciudadano, deberá dejar un lugar más amplio al conocimiento y a la explicación de las Instituciones del país, su organización administrativa, los hechos económicos y sociales contemporáneos, pues según la palabra de Boutmy lo menos que se puede esperar de un hombre cultivado es que conozca su tiempo. No es concebible ya que la mayor parte de los jóvenes franceses no tengan prácticamente ningún conocimiento de las cuestiones económicas fundamentales de los problemas de la demografía, del sindicalismo, de la seguridad social... (Supplement a l'Education Nationale N° 35 del 13 de diciembre de 1956 pág. 139).

(2) Dice a este respecto Arón: “que se quiera o no el Derecho es hoy la gran fuerza moral que domina al mundo. Es el único poder al cual los ciudadanos reconocen su necesidad y que los reúne a todos bajo reglas comunes. Que se trate de querellas entre pueblos o de conflictos entre grupos en el interior de una nación, o de luchas entre particulares, es la fuerza soberana del Derecho que decide las soluciones de los conflictos. El Derecho ha tomado en la vida de los pueblos el lugar que ocupaba antes la religión”. (Ob. cit. pág. 15). Reconociendo la exageración de esta apreciación creemos que tiene gran parte de verdad.

dentro del conglomerado social que realizan. Y resulta lamentable reconocer que la democracia es el régimen que, aún teniendo más adherentes, tiene relativamente menos entusiastas y fervorosos luchadores por ella. Nuestro sistema de gobierno exige la creación de un mayor grado de preparación y de una conciencia social adecuada que, indiscutiblemente, debe fundarse en un conocimiento previo más completo de las instituciones sociales y su mecanismo (3).

No cabe duda, pues, que este tipo de enseñanza es absolutamente imprescindible y conviene extenderlo en general en la Enseñanza Media, incluyendo materias que difundan conocimientos jurídicos elementales, y que contribuyan a crear una cultura cívica imprescindible.

(3) Volveremos a recurrir a las palabras de Arón en su libro escrito hace varios años que conserva plenamente su frescura, cuando decía: “a los franceses falta, en un grado increíble conciencia social; las personas más honestas en la vida privada roban al Estado con una ausencia total de remordimiento. Los particulares despliegan el mayor ingenio para eludir las leyes que los molestan. El anuncio de una reforma cualquiera hace surgir las protestas violentas de los más remotos interesados a quien ella amenaza”. Y citando a Pawloski agregaba “Francia ha sacrificado sin hesitar la vida de sus hijos pero sus capitalistas no están nada dispuestos a practicar en sus fortunas las amputaciones necesarias a la salud de la Nación, y mucho menos sus habitantes sin distinción de clase se encuentran inclinados a privarse en el interés bien entendido de la colectividad”. ¿Qué remedio a esto hay que arbitrar? Por el momento se necesitan hombres políticos generosos y de coraje que sepan hablar al Parlamento y al país para hacerle comprender la necesidad de los sacrificios y que se decidan a obrar con audacia,

Pero el verdadero remedio para el presente y sobre todo para el porvenir es la educación. Es necesario tentar un inmenso esfuerzo para transformar esta mentalidad francesa, para desenvolver en todos los franceses el sentimiento social, el sentimiento del interés general... La acción verdaderamente eficaz resultará de una enseñanza de moral social, fundada en el conocimiento de la ley, del derecho y de la economía política”. Ob. cit. pág. 125 y 126.

B) *La enseñanza del Derecho como materia previa al ingreso en la Facultad*

La enseñanza del Derecho o de algunas nociones generales de esta rama tiene también como finalidad, cuando se ubica en el Plan como previa al ingreso en las Facultades que hacen de esta disciplina su objetivo fundamental, proporcionar al alumno el utilaje necesario para sus futuros estudios. Tal es el caso de nuestro país.

Es indudable que, además de la conveniencia general que presenta la enseñanza del Derecho en las ramas de la enseñanza media por las razones que expusimos anteriormente, y porque son varias las profesiones que necesitan una cultura jurídica, resulta conveniente el estudio del Derecho especialmente para aquéllos que siguen la carrera de abogacía, notariado, e inclusive ciencias económicas. De este modo se puede obtener que ingresen en la Universidad o a sus distintas Facultades alumnos con una mejor preparación técnico-científica. Es indudable que el estudio del Derecho requiere un adiestramiento especial, como la mayoría de las ramas especializadas de la cultura humana. El Derecho, como veremos luego, tiene una técnica especial, tiene una lógica a la que hay que acostumbrarse e, inclusive, tiene un lenguaje específico que el alumno debe comprender y aprender previamente a su ingreso en la Facultad y antes de comenzar el estudio de las sucesivas materias. Cuando no se hace así, el profesor de cada una de esas materias tiene que hacer una introducción general al estudio del Derecho explicando someramente algunos conceptos fundamentales (Derecho Objetivo y Subjetivo; Fuentes del Derecho; Derecho natural; concepto de Persona, etc.).

Por lo demás, nuestra experiencia nos dice que la inclusión de la materia técnico jurídica, aún con carácter de generalidades, antes del ingreso en la Facultad, sirve para clarificar las vocaciones, ya que el alumno comprende que aún cuando indiscutiblemente la preferencia por las letras señala aptitud para el

estudio del Derecho, éste es una cosa distinta a lo que conoce en Historia, Literatura o Filosofía. En nuestro país tenemos la seguridad, sin estadísticas a la vista, que esta materia colocada en el segundo año del Preparatorio de Derecho, ha servido a esa finalidad ostensiblemente; el alumno que ingresa en primer año ya no tiene la sorpresa de ver que el Derecho era algo totalmente distinto a lo que él creía y que en muchos casos se adecuaba mucho más su aptitud y su vocación despertada en el estudio de las letras, al campo de la Facultad de Humanidades que al de la de Derecho y Ciencias Sociales. En los países en los cuales la estadística está mejor organizada, se ha comprobado efectivamente que el abandono de los cursos de estudios superiores se realiza en forma diferente en las distintas Facultades y se nota es mayor en las de Derecho. Este fenómeno según se ha señalado en Francia se debe a que “en las Facultades de Derecho se ven llegar los jóvenes cuyas vocaciones son las menos firmes y es entre el primero y el segundo año que las eliminaciones son más numerosas” (4).

C) *La materia Introducción al Derecho*

Se ubique esta materia como en la mayoría de los planes de estudio en el primer año de la Facultad de Derecho, o, como en nuestro país, en un curso previo al ingreso en la Facultad, lo cierto es que parece ya definitivamente aceptado que ella es imprescindible para quien cursará luego estudios jurídicos especializados.

La necesidad de una materia en la que se estudien y expliquen las nociones previas y generales del Derecho ha surgido no sin oposiciones. Es por eso una materia de reciente data

(4) *Avenirs* Nº 76 de abril de 1956, pág. 13. Órgano del Bureau Universitaire de Statistique et de documentation Scolaires et professionnelles. En este número existen una serie de cuadros estadísticos en los cuales se demuestran en números las apreciaciones mencionadas.

que ha aparecido en los planes de las Facultades de Derecho, especialmente en América, pues en las más importantes Universidades de Europa no tiene autonomía.

Entendemos que resulta indiscutible su necesidad, no sólo por razones didácticas que imponen el conocimiento previo de los temas generales y del instrumental necesario para los estudios más elevados, sino, también, por una clara razón científica. Es indudable que, por encima de las diversas ramas entre las cuales se divide, existe “El Derecho” como disciplina única, y es necesario el conocimiento, como dijimos, de principios generales que se aplican a las diversas disciplinas jurídicas.

Por lo demás, no puede pretenderse —como se ha hecho por algunos— que este estudio debe ser la conclusión de los diversos estudios particulares. Aquí se confunde el fin de nuestra materia con la Filosofía del Derecho, en la cual sí debe realizarse un estudio general y conclusivo de la ciencia jurídica, luego de haber conocido las diversas ramas.

Resulta así indiscutible la necesidad de incluir en todo plan de enseñanza del Derecho y como iniciación de los estudios, esta materia de Introducción y generalidades.

III) EL METODO DE LA ENSEÑANZA DE LA INTRODUCCION AL DERECHO

a) *Apreciaciones previas*

Ante todo queremos destacar que realmente no tenemos la pretensión de exponer estrictamente un método para la enseñanza de la Introducción al Derecho o del Derecho en general; simplemente queremos señalar algunas directivas extraídas de nuestra experiencia docente, de algunas lecturas realizadas sobre estos temas y reflexiones sobre los mismos. Porque en esta cuestión de los métodos sobre el estudio o la enseñanza del Derecho, sucede un poco lo que pasa con el estudio de las razas humanas, temas en los cuales cada autor expone su punto de vista en forma tan distinta a la de otro, que es imposible rea-

lizar comparaciones, sistematizaciones u ordenaciones de cualquier tipo. Sea dicho esto sin el ánimo de despreciar los estudios metodológicos sobre el Derecho, sino, más bien, con la convicción de que nuestra ciencia al respecto se encuentra muy atrasada, y que todavía nos faltan recoger muchos datos para lograr una mayor precisión en nuestras ideas y una vista de conjunto más adecuada.

Sí, como dice Carnelutti, la metodología es la ciencia que se estudia a sí misma, y nuestra ciencia jurídica es muy reciente y se encuentra en gran atraso, resulta fácilmente explicable que su metodología está prácticamente sin hacerse (5). Y resulta muy necesaria, pues es un instrumento imprescindible en toda disciplina intelectual para el progreso.

Es no menos cierto que para proyectar un método o siquiera esbozar algunas ideas generales sobre la metodología de la enseñanza de una disciplina determinada, deben tenerse en cuenta dos aspectos: la esencia de la materia de que se trata, esto es las ramas del conocimiento que tiende a desarrollar, los temas cuyo conocimiento busca, o sea la materia en sí misma, y la función que tiene dicha materia dentro del ciclo de enseñanza y del plan en la cual se encuentra, ubicada.

Siguiendo tales directivas trataremos de formular algunas consideraciones sobre la metodología de la enseñanza del Derecho.

b) *Ubicación de la materia Introducción al Derecho dentro del plan general de estudios. Finalidad de la misma*

Como dijimos más arriba, la enseñanza de una materia debe estar determinada por su finalidad y ésta resulta, en pri-

(5) CARNELUTTI, FRANCESCO, *Metodología del Derecho*, Méjico, pág. 10. Y más adelante agrega: "La Ciencia del Derecho no ha nacido después que sus hermanos. No se trata de una juventud sino de un desenvolvimiento más lento... La razón de esto está en la materia que hace su trabajo singularmente duro" (pág. 19).

mer lugar, considerándola dentro de un plan general de estudios.

No cabe duda —aunque los profesores de Derecho lo olvidemos a menudo— que la enseñanza debe encararse como una empresa colectiva. En consecuencia, además de actuar en conjunto y en contacto con los demás profesores, es necesario orientar cada materia en relación a la función que ella desempeña dentro del plan de estudios, como una parte de una gran empresa social, sin perder de vista, fundamentalmente, que constituimos sólo un rodaje dentro de ese amplio mecanismo de la docencia. Nos parece necesario poner el acento en esta idea porque, en general, en nuestras Facultades de Derecho desarrollamos muy mal la actividad que conduce a que la obra docente se concrete en una comunidad de ideas y esfuerzos. Además, por muy diversas razones, nuestras Facultades y nuestro Foro nos hace individualistas y determina que nuestra actividad se realice en forma fraccionada y separada. Nosotros, que nos sentimos profundamente individualistas en cuanto concebimos los fines individuales como los últimos y fundamentales, lamentamos que en la actividad docente se practique este individualismo exagerado que perjudica la labor. Por lo demás, toda la pedagogía moderna rechaza el concepto antiguo de la enseñanza particular (6).

La materia Introducción al Derecho, ya sea cuando se ubica en el primer año de la Facultad o en el último del ciclo previo a ésta, tiene como finalidad la de dar al alumno los co-

(6) GROMPONE ANTONIO señala que al vincularse la Universidad con el Estado moderno surge una pedagogía del Estado en sustitución de la pedagogía adaptada al individuo que tomaba éste como centro y finalidad de todo. Y agrega que lo mismo sucede con la Enseñanza Primaria y Media. En la pedagogía individual, dice, el educador da la orientación de la actividad docente total, sigue al educando y adapta el plan educacional a sus posibilidades... El ejemplo típico es el de Emilio Rousseau, en el cual el sistema se desarrolla con un educador y un educando que ya tienen su destino en la vida. (Universidad Oficial y Universidad Viva, pág. 31).

nocimientos previos y elementales de carácter jurídico. Como lo hemos señalado, se trata de proveer al educando del instrumental necesario para la comprensión de los desarrollos que luego se harán en cada una de las materias especiales.

Ese instrumental consiste, en primer lugar, en la posesión de un lenguaje y de una técnica especial que el estudiante ignora hasta ahora y le son imprescindibles. La materia, además, tiene por fin dar una explicación de las nociones generales y una visión de las principales instituciones jurídicas.

Cuando dicha materia, como el caso del Uruguay, se encuentra ubicada en el ciclo de la enseñanza media que, además de preparar para el ingreso en la Universidad tiene como sentido el de completar los conocimientos generales del bachiller, entonces adquiere una nueva finalidad, complementaria con la primera, en virtud de la cual debe orientarse su enseñanza poniendo el acento en los conocimientos básicos y, especialmente, en las nociones de Derecho Positivo. Será necesario, con referencia a esta finalidad esencial, que el alumno que culmina su bachillerato tenga una clara y cabal noción de lo que es el Estado pero, sobre todo, de lo que es *su Estado*, de cuál es el régimen de gobierno que lo rige, cuáles son sus antecedentes y posibilidades de modificación, cuáles son los derechos y deberes del ciudadano, que él comenzará a ser, cuáles son las principales funciones administrativas y que posea los conocimientos que para desempeñarse en la vida son necesarios: que sepa lo que es cheque, lo que es un contrato, lo que es una prenda, etc., aunque sea en forma general y muy elemental.

e) *La enseñanza del Derecho en sí. Elementos que la integran y sistemas a utilizar*

Resulta un elemento esencial para considerar la forma de enseñar una materia, el concepto que se tenga de la misma y su función dentro del complejo cultural.

Sin desdeñar la distinción entre ciencia y técnica en el

estudio jurídico (7), conviene señalar que no puede crearse un abismo entre ambas disciplinas y, por el contrario, resulta peligroso separarlas. En general, debemos admitir que la ciencia tiene por fin servir a la práctica, con lo cual se convierte en técnica, pero esta es también una ciencia (8).

En toda ciencia el método de trabajo depende del objeto al cual se aplica. Lo primero que debemos hacer, entonces, es preguntarnos en qué consiste el Derecho, cuál es su objeto, cuáles son los datos con los que tenemos que trabajar en nuestra disciplina.

No pretendemos entrar en el profundo problema de establecer una particular concepción del Derecho que excedería de los fines de este trabajo y de nuestras posibilidades; solamente queremos precisar cuáles son los elementos con los cuales debemos trabajar.

Por otra parte, sea cual fuere el concepto del Derecho que posea el profesor, al impartir enseñanza debe despojarse —en lo posible— de sus pre-conceptos para exponer todas las posiciones, de modo de no deformar al alumno. El docente no debe —ni puede— dejar de ser un hombre y tener sus inclinaciones, sus convicciones, sus preferencias; no puede —ni debe— ser totalmente neutro y exponer objetivamente, sin agregar el calor de su convicción, pero debe tener lealtad, que se traducirá en respeto por todas las ideas y por la realización de una enseñanza que sea tal y no signifique proselitismo de ninguna índole, ni siquiera puramente científico. La libertad de cátedra autoriza a exponer todas las ideas y teorías, siempre que no se oculten otras, y que dicha exposición persiga, en definitiva, la finalidad esencial de impartir enseñanza haciendo

(7) GEFFENES es a veces el que por su distinción metodológica entre Ciencia y técnica, atribuyéndole a la Ciencia por objeto la elaboración del dato y a la técnica la actividad sobre lo construido. (Science et technique, T. 1, pág. 98 y sgts.).

(8) Conforme LEGAZ y LACAMBRA, *Introducción di Derecho*, Barcelona 1943, pág. 80, Carnelutti, ob. cit. pág. 101, Dabin, *Theorie generale du droit*, Bruselas 1953, pág. 233 y sgts.

del alumno un hombre apto para cualquier eventualidad y no un mutilado intelectual.

El Derecho es una ciencia normativa. Aun sin aceptar la total separación entre el mundo del ser y el del deber ser, al estilo de la Escuela de Viena, consideramos que tal punto de partida es exacto y que una de las primeras preocupaciones metódicas de quien enseña el Derecho —sobre todo a estudiantes que recién ingresan al estudio de esta disciplina— es señalar ese carácter de nuestra ciencia.

Es conveniente dar al nuevo alumno, desde el principio, la idea, y la sensación, de que nos vamos a manejar en un campo especial, el de las normas, que consisten en reglas del obrar dirigidas a un ser que tiene el libre albedrío de cumplirlas o no, pero en este último caso será objeto de una sanción. Costará un tanto comprender al joven de esta idea, y a menudo le oiremos objetar “pero esto no es así”; “pero yo conozco un caso... en el cual las cosas se hicieron de otro modo”. “Tal regla no se cumple”.

Asimismo, existe una tendencia nihilista en el joven, producto de su inconformismo, que es necesario canalizar más que combatir, porque es producto de la edad, y resulta proficua en muchos aspectos, traduciriéndose en una necesaria sed reformadora. Por tal tendencia el alumno se manifestará decepcionado en muchos aspectos del resultado del Derecho como organizador político de una sociedad que no le satisface. Le molestará el Derecho por su propia impaciencia ante la ley de que habla Soler (9). Frente a esa posición resultará un tanto difi-

(9) SOLER SEBASTIÁN en su libro *La Fe en el Derecho* señala que la impaciencia y el fastidio personal perturban a menudo nuestro juicio objetivo sobre el Derecho; señalando además que “si el hombre ha lanzado siempre desde el fondo de su intimidad personal su queja contra el mundo, no es extraño que esa queja sea particularmente amarga contra el Derecho, que es lo más mundano del mundo. Su generalidad, su abstracción, su impersonalidad, son enemigos natos de nuestro narcisismo; su coactividad entra en pugna inmediata con nuestra voluntad de poder y con nuestro albedrío (págs. 121 y 180).

al señalar el carácter formal del Derecho recalcando su validez con independencia del contenido intrínseco o de justicia que tenga la norma (10). Sin olvidar, como veremos en seguida, que el derecho tiende a servir un ideal, conviene hacer ver al joven que la suprema garantía de la libertad individual consiste en un Estado de Derecho en el cual se acate la norma, inclusive por los que gobiernan, y que el mayor peligro o inseguridad consiste en admitir que ésta sea tan flexible que quede en mano de algunos, o algún intérprete que pretenda darle una significación distinta en cada caso. Mostrarle que, a pesar de las limitaciones del Derecho, su existencia es imprescindible y su acatamiento general permite el mejor desarrollo de nuestra vida.

El hecho de admitir la premisa-carácter normativo del Derecho de la escuela de Kelsen, no significa que aceptemos sus consecuencias (11). La afirmación de que el Derecho es una ciencia de normas ha permitido depurar el método jurídico, pero ni aún a título de rigorismo metódico podemos desprender el Derecho de la realidad social. En definitiva, aun los autores de la Escuela de Viena así lo reconocen (12).

El derecho es un producto social y luego de enseñar a distinguir el mundo del ser del deber ser, tenemos que reconocer que no es posible admitir una separación radical y absoluta

(10) Conviene enseñar a distinguir al alumno desde el principio la forma del contenido en la norma jurídica. Esta distinción es de gran utilidad y es uno de los elementos técnicos con que debemos acostumbrar a trabajar a nuestro joven con respecto a cualquier clase de norma (Constitución, Ley, etc.).

(11) VÁSCOVI, Enrique, *Introducción al Derecho*, Montevideo 1954, pág. 12.

(12) El propio KELSEN ha admitido el contacto del Derecho con la vida social en sus últimos libros. Ver por ejemplo su exposición sobre el *Derecho y la Fuerza* en el II Annuaire UInstitut. Droit Morale et Moeurs. Asimismo Cossio muestra que desde cierto punto de vista "la Ciencia del Derecho es una ciencia de la realidad" (El Derecho en el Derecho judicial, Buenos Aires, 1945, pág. 210).

entre ambos mundos hasta el extremo de tener que apoyar la validez de todo el derecho positivo en una “norma hipotética fundamental”. Y luego de enseñar que la norma como tal vale aunque sea violada —como aunque sea injusta— porque es un deber ser, y esto tiene que ser así porque si no caemos en el caos o la arbitrariedad, debemos reconocer que un Derecho totalmente divorciado de la realidad social, de las condiciones del medio, carece de uno de los atributos esenciales: no tiene vigencia. Es que al Derecho lo hace el hombre para regular relaciones humanas, y entonces “o sirve para la vida o no sirve para nada” (13) porque la función del Derecho es realizarse y lo que no es realizable no podrá ser nunca Derecho (14).

Claro que en nuestra disciplina tendremos bastante dificultad para aproximarnos a la realidad. Estudiamos una ciencia cuyos datos son difíciles de aprehender, a menudo, y en la que no podemos emplear telescopios y microscopios. Frecuentemente debemos basarnos en actos que transcurren muy lejos, que ya han sucedido cuando debemos juzgarlos, o cuyos actores ocultan su actividad a nuestra vista. Pero contra tal dificultad no cabe más que un consejo, dice Carnelutti, “eliminar en cuanto sea posible el diafragma entre nosotros y la realidad, lo que supone hacer observaciones inmediatas y asistir en la medida de lo posible al cumplimiento de los actos jurídicos” (15). El contacto con la realidad, la presentación de

(13) LEGAZ y LACAMBRA, ob. cit. pág. 56.

(14) IERING, R. VON. *Espíritu del Derecho Romano*. Madrid s/f., pág. 63.

(15) CARNELUTTI, en su obra citada sobre la “Metodología del Derecho” expone con su habitual precisión este problema y dice entre otras cosas “El discurso afecta, naturalmente, aunque en diversa medida a todos los actos jurídicos, desde el más solemne al más innoble, desde el más importante al más vil. El delito tiene sobre los otros, la circunstancia de que se esconde o trata de esconderse; pero ello no quiere decir que esto no suceda también en los contratos; incluso en los actos judiciales, que, mejor que los otros se prestan a la observación cuando no son secretos. Por ejemplo, un observador puede asistir me-

los problemas reales a través de aquellos hechos dentro de los cuales el alumno ha vivido o los ha tenido muy próximamente, tiene un enorme valor pedagógico, en toda enseñanza jurídica, sobre todo la dirigida a principiantes.

Por otra parte, tenemos que señalar que tampoco es aceptable en sus últimas consecuencias la depuración metódica de la escuela de Kelsen en el sentido de desprender al Derecho de la realización del ideal de justicia. Si bien es indiscutible que el Derecho positivo tiene valor aun cuando se discrepe con su justicia, y hemos dicho que es tarea esencial comprometer al alumno del valor formal de la norma independientemente del juicio que a cada uno pueda merecerle, en cambio debemos enseñar que el Derecho tiende, o debe tender a realizar como fin esencial la Justicia (16). El Derecho como norma exclusivamente independiente de su contenido pierde su atracción para el joven —y para el viejo— y si no creyéramos aún desde el punto de vista metodológico que no es posible desdennar el contenido de las normas, aunque sea por razones pragmáticas no admitiríamos plantear a los alumnos esa atomización de los problemas que nos permite estudiar la norma en sí, olvidando que ella está hecha con el fin de regular nuestras relaciones, de acuerdo con los ideales superiores de la justicia. No es po-

nos a la redacción de una sentencia que al cumplimiento de una condena; de todos modos también son evidentes todos los actos porque son actos, son instantes. Vuelan. Son movimiento y mutación. Aparecen, y se disuelven. Lo que permanece no es el acto sino la prueba... Se desprende de aquí una simple verdad. El científico del Derecho no está en contacto con los fenómenos que debe observar sino normalmente alejado de ellos; frecuentemente muy lejano... págs. 50 a 52.

(16) Sobre este problema, muy profundo hay también diversas opiniones, pero es evidente que el Derecho tiende a realizar el valor justicia. RADBRUCK define al Derecho como "la realidad cuyo sentido estriba en servir a la justicia" (Filosofía del Derecho. Madrid, 1944, págs. 44 y 47).

CARNELUCCI considera que la función del Derecho es someter la organización social a la ética y llega involucrar en ésta a la Justicia. (Teoría General del Derecho. Madrid, 1941, pág. 56).

sible, como dice un autor en esta cuestión plantear una excepción de incompetencia y decir este problema no interesa al jurista sino al Filósofo o al Teólogo (17). Por el contrario, conviene destacar que la norma no tiene otro fin que regular las condiciones sociales de manera cada vez más justa, y que este sistema se hace necesario porque la justicia no se realiza en la sociedad sin el aparato exterior —inclusivo poniendo la fuerza al servicio de estas normas—. En el mismo orden de ideas destacaremos que el Derecho tiende a coincidir con la Moral en su contenido, aunque la norma jurídica sea distinta a la ética.

Con elementos tan diversos deberá componerse una metodología para la enseñanza del Derecho, tan compleja que lo abarque en su plenitud.

Como se verá la tarea es difícil, pero la consideramos muy útil y trascendente.

d) *La enseñanza del Derecho a quienes comienzan el estudio jurídico. Introducción al Derecho*

De conformidad con la finalidad que le atribuimos a la materia y a lo expresado con respecto a la enseñanza del Derecho, resultará el método de enseñanza de nuestra materia.

Debemos enseñar que el Derecho es norma, ciencia normativa, con las consecuencias que señalamos. Además, procuraremos poner en contacto al alumno con el Derecho, mostrándole que el mismo se encuentra en la vida, en todas sus manifestaciones y que lo encuentra cada paso. Tratemos de que sea el alumno y no nosotros quien descubra que vive actuando dentro del derecho y de acuerdo a normas jurídicas que regulan todas sus relaciones: como ciudadano, en su familia, como alumno teniendo deberes y facultades... Por ejemplo, cuando a los

(17) RECARD, Georges. *Introducción Filosófica al Estudio del Derecho*. T. 2, pág. 10, Nota Nº 5.

pocos días de clase preguntamos al estudiante que se inicia en los conocimientos jurídicos, si ha realizado algún contrato y le demostramos que al tomar un ómnibus o tranvía para venir a clase ha celebrado un contrato de transporte, y al adquirir un lápiz o un libro uno de compraventa, regulados cada uno por una serie de normas, le descubriremos que el mundo jurídico está mucho más próximo a él de lo que jamás imaginó. Se sentirá como el que hablaba en prosa sin saberlo y habremos conseguido que mire nuestra ciencia no como algo exótico sino como algo próximo.

Y cuando sin entrar a los fundamentales problemas de la Filosofía del Derecho —que debe ser la culminación, no la iniciación de los estudios jurídicos como lo hemos expresado— relacionemos la norma jurídica con el ideal de justicia y mostremos que a través del Derecho se pueden —y se deben— conseguir las mayores reformas sociales y plasmar los anhelos de mejoramiento, conseguiremos del joven alumno una mayor adhesión.

La confianza en el Derecho —sin exageraciones, sin traspasar por nuestros ideales el plano de las realidades, sin creer que las revoluciones las hacen los filósofos— es un sentimiento de grandes ventajas para la educación individual y para el mundo social. Sin creer que el Derecho pueda ser todo, ni siquiera lo más importante, será mucho más feliz quien crea que el Derecho no es una mentira, y que a través de él se logra imponer el ideal de justicia y los principios morales, que quien piense lo contrario. Y no sólo será más feliz, sino que evolucionará mucho más favorablemente una sociedad compuesta de hombres con fe en el Derecho y con el espíritu orientado hacia su mejoramiento. Y lo mismo que decimos para el plano interno de la sociedad lo podemos extender para la comunidad internacional cuya única esperanza de organización —sin la cual no habrá paz— radica en el triunfo del Derecho.

Nuestra ciencia, pues, la enseñaremos señalando cuáles son sus fines, y cuáles son sus rasgos y caracteres generales, mostrando que se regula por principios fundamentales y que

tiene un formalismo y un rigor metódico no siendo adaptable a cualquier deseo o capricho. A la vez, no llevaremos este rigorismo al extremo de hacer olvidar que en todas las soluciones jurídicas prima el buen sentido, el sentido común.

Asimismo, debemos dar algunas nociones previas de la técnica del Derecho, proveyendo al alumno de ese instrumental al que nos referimos (vocabulario, técnica interpretativa, etc.) imprescindible para la adquisición de los conocimientos jurídicos más avanzados.

e) *Procedimientos docentes*

Desde la época del imperio Romano se utilizaron en la enseñanza del Derecho dos métodos extremos: el puramente expositivo conforme al cual el profesor desarrolla el curso como un ciclo de conferencias y el opuesto, que consiste en la intervención activa del estudiante en forma de exposiciones breves, diálogos o debates (18).

Dice uno de nuestros profesores más capaces, refiriéndose al régimen de nuestra facultad que “puede decirse que es de autodidactos; en ella cada estudiante prepara por sí solo y aisladamente de otros compañeros la clase y cada asignatura. El profesor se encuentra en la imposibilidad de constituirse en el guía del estudiante en la preparación de la materia, que es la función específicamente educativa del profesor” (19).

Indiscutiblemente, la intervención activa del estudiante es muy importante dentro de la moderna pedagogía, y a ella

(18) Señala BONNECASE que en Roma la enseñanza del Derecho se impartía de dos maneras: en las *stationes docentium* solo el profesor usaba de la palabra exponiendo ante el auditorio; en las *stationes respondentium* el profesor se limitaba a plantear los problemas prácticos y a dirigir el debate que se suscitaba entre sus discípulos. (*Qu'est-ce qu'une Faculté du droit*, París 1929, pág. 22).

(19) SÁNCHEZ FONRANS, José. *Metodología de la Enseñanza del Derecho Civil*, pág. 42.

debemos tender sin perjuicio de que el profesor conserve la dirección general del curso.

Debe desdenarse completamente la figura de aquel profesor que Mazeaud describía así: “la misión del profesor de derecho se limitaba al curso *‘‘ex cathedra’’*”; ese curso no es más que un libro hablado; la función de la enseñanza no es más que un aspecto de la función científica. El profesor es solamente un sabio. Difunde su ciencia en sus obras y en sus cursos. El estudiante sólo es considerado como una especie de lector. El profesor no le conoce más que al comprador de uno de sus libros” (20).

Por el contrario, debemos preconizar el desarrollo de los métodos activos en la enseñanza, aun en las ramas superiores, y en la ciencia jurídica. La exposición del alumno, corregida por el profesor, el debate entre los discípulos dirigido, permiten matizar la clase del catedrático haciéndola más comprensible, creando una mayor comunión entre alumno y profesor y orientando la exposición hacia las cuestiones que se comprenden más difícilmente.

Los métodos modernos exigen que el alumno entre en contacto directo con la realidad objeto del curso. En materia jurídica, además de la proximidad de las cuestiones sociales—que pueden y deben traerse a clase a medida que se plantean como problemas vivos— y de las instituciones jurídicas que los alumnos pueden “sentir” visitando, por ejemplo, el Poder Legislativo, o viendo una sesión del gobierno comunal, o un juicio oral o informe “*in vece*”, puede ponerse en contacto a los alumnos con los instrumentos jurídicos: una letra de cambio, un contrato, una sentencia.

Es necesario, además, que el alumno trabaje, no sólo preparando una exposición, sino algún tema escrito, lo que le exigirá una actividad pedagógicamente muy importante de po-

(20) MAZEAUD, *Guide des conférences et exercices pratiques pour la licence en droit*, T. 1, pág. 3.

nerse en contacto directo con autores de derecho, buscar material, revisar jurisprudencia, etc.

Son estas las líneas generales del plan que deberá trazarse el profesor.

IV) EL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA EN EL URUGUAY

a) *Régimen actual*

El alumno que egresa de la escuela habiendo cursado seis años de enseñanza primaria entra al liceo, iniciando el primer Ciclo de la Enseñanza Media (llamada Enseñanza Secundaria).

El ingreso al liceo se efectúa aproximadamente a los 12 años (aunque no se exige actualmente edad mínima) mediante el simple pase escolar que acredita la suficiencia del alumno y la capacitación para iniciar el nuevo Ciclo, si éste ha cursado en un establecimiento público, o por medio del examen de ingreso si carece del certificado expedido por una Escuela Pública, por tratarse de un alumno libre o que ha cursado sus estudios en un establecimiento privado.

Nuestra enseñanza media o secundaria se divide en dos ciclos: el primer ciclo de carácter común a todos los estudiantes de una duración de cuatro años y un segundo ciclo con estudios diversos, según la carrera que ha de seguir el estudiante y que comprende dos años.

b) *Evolución y tendencias de nuestra enseñanza media. La división en dos ciclos*

Constituye un tema de debate permanente entre los docentes, los fines de la enseñanza media y las materias que integran o deben integrar sus planes y la orientación general de las mismas. La ley que organiza la Enseñanza Secundaria, precisa sus cometidos diciendo que son sus fines: “La cultura in-

tegral de sus educandos. La enseñanza secundaria es la continuación de la enseñanza primaria y habilitará para los estudios superiores” (art. 1º).

Originariamente la enseñanza secundaria se dictó en un solo ciclo; la ley de 1908 previó la posibilidad de dividirla en dos ciclos y de acuerdo con esa facultad se creó el segundo ciclo (llamado comúnmente Preparatorio) y estableció cursos separados, según la carrera universitaria y con materias de especialización como, por ejemplo, Historia Natural, Física y Química en Medicina, Dibujo Topográfico en Agrimensura, Modelado en Arquitectura, etc.

Se trata así de satisfacer un anhelo y una crítica de la Universidad de la época que entendía que la enseñanza media no preparaba bien a los alumnos aspirantes a la enseñanza superior (21).

Observado aquel plan dentro de la totalidad aparece en él una marcada tendencia intelectualista y la concepción de la enseñanza secundaria como destinada fundamentalmente a preparar el ingreso a la Universidad. En la conciencia de la época y en la realidad, (de la que no nos hemos apartado todavía lo suficiente) abrazar estudios de secundaria era como iniciar la antesala de una carrera universitaria.

(21) A pesar de todas las modificaciones nada ha impedido que la Universidad siga señalando que los alumnos que concurren a sus aulas egresados de la Enseñanza Media carecen de la preparación suficiente. Esta crítica nunca podrá evitarse porque como dice Vaz Eerreira “ninguna Enseñanza Secundaria y Preparatoria del mundo puede dar estudiantes que tengan en todo momento en la memoria, y a disposición de sí mismos y de sus profesores, todos los conocimientos que adquirieron. Lo que puede y debe exigirse razonablemente, es mucho menos; o, si Uds. quieren mucho más; es la formación de una capacidad general; la familiarización con el espíritu y la índole de las asignaturas; con lo más general en cuanto a conocimientos; y, sobre todo, la capacidad para refrescar o completar esos conocimientos en los momentos en que se precisen. (Lecciones sobre Pedagogías y cuestiones de Enseñanza. Vol. 1, Montevideo, 1957, pág. 52).

Los planes de estudios siguieron en debate y se proyectaron diversas modificaciones, entrando a discutirse, también, la conveniencia de mantener la separación en dos ciclos, lo que, se decía, conspiraba contra la extensión del primero, reduciéndolo en su duración a cuatro años y, en consecuencia, comprimiendo los planes para incluir en estos cuatro años las materias que antes se dictaban en seis, y además determinando que el alumno tuviera que decidir su orientación profesional en edad muy temprana, al pasar del 1º al 2º ciclo, lo que produce una serie de alternativas y cambios en estos alumnos.

Nuestro maestro Vaz Ferreira ha criticado, con su acostumbrada profundidad, esta reforma en cuanto significa, según él, anticipar la conclusión de la cultura general y el principio de la especialización (22).

El sentido de este Segundo Ciclo, de conformidad con los planes de estudios en los respectivos cursos de preparatorios, consiste en complementar la cultura general que proporciona la enseñanza media por un lado y preparar para el ingreso en Facultad, estableciendo algunas materias de especialización. Es que se dirige a dos tipos de alumnos: a los que terminan aquí su bachillerato completando su cultura general y a los que se preparan para ingresar en las Facultades realizando estudios especializados. Los planes tienden a rever los conocimientos fundamentales del primer ciclo en mayor extensión y

(22) Dice VAZ FERREIRA en este sentido que la reducción de la cultura general de seis años a cuatro es cosa bien grave, especialmente en los países como los nuestros en los cuales falta "esa cultura ambiente, que se absorbe por una especie de respiración difusa en las sociedades hipercivilizadas"; Ob. cit. pág. 33. Y agrega luego que esta reforma olvida que si bien para educar un futuro especialista debe tenerse en cuenta su especialidad futura, también deben tenerse en cuenta dos cosas: primero, que, no por ser especialista va dejar de ser hombre; y por consiguiente debemos darle ese minimum de humanidad que todo hombre requiere... y segundo: que aún desde el punto de vista de su actitud como especialista el mejor servicio que podremos prestarle, será suministrarle una amplia cultura general. Ob. cit. pág. 55.

profundidad; la reglamentación trata de ubicarse en el plano intermedio entre el estricto control que se realiza en el primer ciclo y la libertad que el alumno tendrá luego en las Facultades. Así, en el primer ciclo, existe como régimen de promociones o pasaje de grado la exención de examen para el alumno que cumple satisfactoriamente durante el año con los requisitos exigidos y en una reunión de profesores así se le declara; mientras que en el segundo ciclo todos los alumnos deben dar examen. No obstante ello, el régimen del segundo ciclo tiene cierta reglamentación permitiendo en el examen la distinción entre dos clases de alumnos, los reglamentados que han concurrido a clase con cierta asiduidad no pasando un máximum de faltas y que han cumplido con los trabajos prácticos o escritos, a quienes se les interroga exclusivamente sobre lo dictado durante el curso, teniéndose en cuenta en la calificación del examen la actuación durante el año; y los alumnos libres que no gozan de estos beneficios.

c) *La Enseñanza del Derecho en los planes de estudio de nuestra enseñanza media*

En el primer ciclo de nuestra enseñanza secundaria existe una materia denominada Cultura Cívico-Democrática, cuyo contenido y finalidad consiste en explicar al alumno —que tiene en ese momento alrededor de quince años— algunas nociones elementales de Derecho y de Cultura Cívica referentes a la organización elemental de las Instituciones jurídicas, especialmente las de nuestro país.

Se trata de una de las materias “sin sanción” —es decir que no obstan a la promoción, salvo que el alumno haga abandono, ni se rinde examen— y no se le ha dado a nuestro juicio la importancia que deberá tener en el plan de estudios.

En el segundo ciclo existen dos materias Introducción al Derecho en los cursos preparatorios para aquellas carreras que necesitan fundamentalmente de estudios jurídicos: Derecho, Notariado y Ciencias Económicas; y Derecho Usual en los pre-

paratorios de aquellas carreras que luego no realizarán estudios jurídicos (Medicina, Química y Farmacia, etc.).

Los preparatorios para Derecho, por ejemplo, además de contar con materias generales (Literatura, Filosofía, Historia. . .) tendientes a preparar al alumno para los fundamentos de los conocimientos jurídicos, tiene otras que de conformidad con la finalidad del segundo ciclo complementan la Cultura general del alumno que termina su preparación de cultura general, y, por último, esta materia Introducción al Derecho cuya finalidad es absolutamente específica y a la que nos referiremos luego (23). No se trata, pues, de un plan que olvide la cultura general en pro de la especialización, aun cuando sea esa la tendencia.

d) *La formación de profesores*

Existe en nuestro país desde 1949 el “Instituto Artigas”* creado con el único y exclusivo fin de formar profesores para la Enseñanza Secundaria (24).

(23) Como ejemplo, transcribimos los planes de estudio de algunos de los preparatorios. Preparatorio para abogacía y notariado, primer curso: Filosofía tres horas; Literatura tres horas; Historia Universal seis horas; Biología (en Notariado) ampliación de Matemáticas (tres horas), Inglés tres horas, Italiano cuatro horas; segundo curso: Filosofía, tres horas; Literatura tres horas; Historia Universal seis horas; Historia Americana y Nacional seis horas; Introducción al Derecho tres horas. Para Medicina, Farmacia, Química Industrial, Odontología y Veterinaria las materias que se dictan en los dos cursos son las siguientes: Filosofía, Literatura, Historia Natural, Física, Química, Inglés, Derecho Usual, Para Ingeniería y Agrimensura, Filosofía, Análisis Matemático, Geometría, Física, Química, Dibujo, Inglés, Literatura.

(24) Los fines del Instituto de Profesores según el reglamento que lo rige son: la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria; el mejoramiento del personal docente; la realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con las demás ramas de la enseñanza; y la publicidad de sus estudios e investigaciones.

En este Instituto, cuya organización comprende la existencia de diversos departamentos y sus planes de estudio materias de carácter general y especiales, existe en sus programas la preparación de profesores para las materias a las que nos hemos referido. El plan de estudios para los profesores, que van a enseñar estas asignaturas comprende materias especializadas (que pueden cursarse en el Instituto o en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales cuyos estudios se revalidan) y materias de carácter general (25).

Se ha entendido, siguiendo una tendencia que actualmente parece generalizada y que, ya en el siglo pasado había sido defendida por prestigiosos autores jurídicos (26), que es necesario preparar a los profesores que enseñan Derecho por cuanto el título de abogado no justifica la aptitud docente y la preparación para impartir la enseñanza jurídica. La espe-

(25) Las materias generales son las ciencias de la Educación: Psicología de la Adolescencia; Teoría de la Educación; Práctica de Tests; Metodología de la Enseñanza media; Seminario de Educación; Legislación de la Enseñanza; Higiene de la Enseñanza; Teoría e Historia de la Ciencia. Seminario de Aplicación didáctica. Este plan se desarrolla en cuatro años, simultáneamente con el estudio de las materias especiales. En los dos últimos años el alumno realiza, además, práctica docente (Ver Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria. Publicación del Instituto de Profesores "Artigas" Montevideo, 1952).

(26) POSADA, por ejemplo en un libro escrito a fines del Siglo pasado reclamaba la preparación de los profesores de Derecho de la misma manera, aún cuando con técnica distinta, que se preparaban los profesores para otras asignaturas. Decía entre otras cosas: "¿cómo criticar con fundamento serio los defectos de la enseñanza universitaria, si, dejada a sí misma, no cuenta en España con nada que sirva de medio adecuado para educar profesores de Facultad. Por eso, lo que urge entre nosotros es crear un Centro, una Escuela normal de profesores" (Adolfo Posada, La Enseñanza del Derecho en las Universidades. Estado actual de la misma en España y proyectos de reforma, pág. 39). Este profesor en la época publicaba también un artículo "Sobre la manera de enseñar en la Cátedra. T. 10 del Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza, pág. 305 y sigs.

especialización en materias pedagógicas, el conocimiento de la realidad, la práctica docente, etc., se hacen imprescindibles a todo profesor, máxime al que debe impartir conocimientos en la enseñanza media. Es lo que dijimos cuando hemos sostenido que el estudio de la ciencia del Derecho requiere una metodología especial que debe fundarse en una técnica propia y que el profesor, además de saber Derecho, debe estar preparado especialmente para la trascendente tarea de enseñarlo.

Enrique Vesconi
Misiones 1424, Montevideo
(Uruguay)

EL METODO ACTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (*)

(“...el objeto de la enseñanza universitaria más que la materia es el método”). CAMILO VITERBO.

I. DERECHO Y PEDAGOGIA

1. Necesidad de una pedagogía jurídica.

Es notoria la despreocupación por la técnica pedagógica en la enseñanza universitaria. Esta actitud responde, por lo menos en parte, a la concepción de que la docencia superior consiste exclusivamente en la transmisión de la cultura: el profesor expone en el curso el resultado de sus investigaciones; el alumno está capacitado para estudiar por sí mismo en los libros.

De acuerdo a este planteamiento, la técnica pedagógica es muy simple, casi diríamos inexistente: consiste en el arte de la exposición; es una forma de oratoria.

Normalmente el profesor aspira a que su curso sea una exposición orgánica, clara y sistemática de la materia; a veces, con el propósito de eludir el riesgo de la superficialidad, profundiza y amplía algunos temas, luchando con denuedo contra la limitación del tiempo de que dispone para sus clases.

Cuando llega el momento del examen, el profesor se transforma en juez de los resultados; trata de comprobar si el estudiante asimiló adecuadamente sus enseñanzas. Para el profesor consciente, que no se conforma con la simple repetición

(*) Este trabajo, compuesto especialmente para esta obra, se publica simultáneamente en *La Justicia Uruguaya*, de Montevideo.

memorística, sino que trata de indagar el grado de formación jurídica del estudiante, sobreviene entonces la decepción.

La realidad demuestra que el estudiante no ha asimilado ni los conceptos, tan claramente expuestos, ni ha captado la profundidad de los desarrollos; con frecuencia ignora hasta el alcance de los principios más elementales o por lo menos no sabe extraer de ellos conclusiones por vía de razonamiento; no logra orientarse en el planteamiento de los problemas; no es capaz de aplicar ni los principios ni las normas jurídicas a los casos más simples que plantea la realidad.

El profesor no se considera responsable de ese fracaso. Tiene conciencia de haber expuesto con claridad y profundidad el curso y de haber indicado la bibliografía adecuada; considera como único responsable al estudiante por no acudir a las fuentes, por no realizar un estudio reflexivo de los temas.

Por el contrario, si se entiende que la función docente no se limita a la transmisión de la cultura, sino que tiene por contenido la *preparación* integral del estudiante, incluso la orientación de su trabajo individual, entonces se planteará al profesor como preocupación fundamental, casi diría como angustia obsesiva, el problema del método pedagógico.

El profesor que emplea adecuadamente el método activa en el momento del examen, exigiendo al estudiante que discorra por sí mismo, que aplique principios y normas a los casos prácticos, se preguntará si fue o no adecuado el método que aplicó en su docencia.

Por entender que la deficiencia fundamental de la mayor parte de las Facultades de Derecho sudamericanas radica en la despreocupación por los métodos pedagógicos, estimamos altamente plausible la iniciativa del Director de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, Prof. Domingo Buonocore, de compilar en un libro importantes trabajos sobre pedagogía universitaria.

A través de toda esa compilación se demuestra la conve-

niencia de fomentar la inquietud por la pedagogía jurídica y de orientarla hacia la aplicación de los métodos activos (1).

Siendo la pedagogía eminentemente una ciencia práctica, no admite normas rígidas ni impone necesariamente determinados procedimientos.

Por otra parte, sin desconocer que ciertos principios pedagógicos tienen aplicación a todas las formas de docencia, por estar fundados en datos psicológicos, es evidente que la docencia superior debe responder a directivas y orientaciones diversas de las que rigen en los grados anteriores de la enseñanza.

Además, el método docente depende en gran parte de la ciencia que se enseña, por lo cual puede hablarse con propiedad de una *pedagogía jurídica*.

Finalmente, cada asignatura tiene sus propias exigencias; cada profesor debe aplicar la técnica pedagógica más adecuada a su concepción de la asignatura y de los métodos de investigación y aplicación del derecho, que en gran parte determinan la orientación de los métodos (2).

Por consiguiente, no debe confundirse la libertad de elección del método, consecuencia directa, por otra parte, del principio de la libertad de cátedra, con el menosprecio por la pe-

(1) *Temas de pedagogía universitaria*, Selección, prólogo, notas y bibliografía por BUONOCORE, Domingo, Santa Fe, 1957.

Compartimos plenamente la orientación del Prof. Buonocore, quien en el prólogo a esta obra, p. 14, expresa: "Los llamados métodos activos no son propios y exclusivos de la enseñanza elemental y media. Pueden y deben aplicarse en el régimen de los estudios superiores. Es una verdad inconcusa que cada maestro enseña, más que con las recetas de la pedagogía normal, con su propio carácter, con su temperamento, con su alma en una palabra. Por ello, no todos pueden aplicar, con el mismo éxito, idénticos métodos. No hay métodos que sean buenos en sí mismos. La educación fecunda supone una adaptación constante y recíproca de educador y educando".

(2) En este sentido, nuestro trabajo *Metodología de la enseñanza del derecho civil*, Montevideo, 1952.

dagogía jurídica que se traduce, querámoslo o no, en un menosprecio de la función docente.

2. *Orientación de la función docente.*

El fin principal de toda docencia es la transmisión de la cultura, del conjunto de verdades que integran el objeto de la ciencia, y no el simple ejercicio o entrenamiento mental del estudiante, que conduce a un diletantismo infecundo (3).

Pero ello no significa que la transmisión de los conocimientos deba efectuarse por la exposición oral desde la cátedra; esa función corresponde primordialmente a las fuentes escritas.

La misión principal del profesor es formar en el estudiante la *aptitud científica y técnica*, estimulando el espíritu de investigación, condiciones indispensables para una adecuada capacitación profesional y para una auténtica asimilación de la cultura.

La formación jurídica debe armonizar la teoría y la práctica, la razón y la experiencia, tratando de evitar, por igual, la tendencia puramente teórica o doctrinal, y la tendencia opuesta, exclusivamente práctica y profesionalista (4).

Por consiguiente, la docencia debe orientarse simultánea-

(3) En el sentido de la superioridad del "valor de conocimiento" sobre el "valor de ejercicio", véase MARITAIN, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, 1954, p. 67.

(4) Como plenaria crítica de la *Bo. BONNECASSE* que no debe existir separación entre el mundo de los teorizadores y el mundo de los prácticos del derecho. En efecto, la preparación científica y la formación doctrinal del estudiante serán efectivas en cuanto le permitan proceder a lo que él denomina la "auscultación y diagnóstico jurídico". *Précis de pratique judiciaire et extrajudiciaire. Eléments de clinique juridique*, Paris, 1927, ps. 42 y 361.

En el mismo sentido, ARIAS BARBÉ, *Directivas metodológicas sobre la enseñanza práctica del derecho*, en "La Justicia Uruguaya", Montevideo, 1952, t. 25, p. 111 de la Sección Doctrina.

mente a la formación del jurista y del abogado, de tal modo que el estudiante aprenda a investigar, exponer y discutir (5).

3. *Docencia e investigación.*

La tarea de *investigar* puede concretarse a la búsqueda del conjunto de elementos que permitan resolver las cuestiones que plantea la práctica. El aprendizaje de este tipo de investigación, necesaria para la aplicación del derecho por el abogado o por el juez, no sólo integra la docencia, sino que constituye su aspecto fundamental. Al mismo tiempo sirve para preparar la investigación científica original, que aún cuando se realice en la propia Facultad, conviene organizarla separadamente de la función docente (6).

El aprendizaje y aún el ejercicio de la investigación necesaria para la aplicación del derecho puede y debe exigirse preceptivamente a los estudiantes, pero no su participación en la investigación científica pura.

Además de la investigación en el sentido señalado, el aprendizaje del derecho comprende la exposición y la discusión. No debe olvidarse que la dialéctica es el instrumento de la abogacía y que existe un estilo jurídico y un estilo forense cuyo ejercicio el estudiante debe efectuar gradualmente, a medida que avanza en los estudios y no exclusivamente en los cursos prácticos .

(5) M. LAFITTE, *La faculté de droit de la Sorbonne et l'exercice de la pratique pour la licence en droit*, t. 1, "Méthodes générales de travail", 2^a ed., Paris, 1950, n^o 2, ps. 10 y s.

(6) Hace notar MARITAIN que los trabajos originales de investigación constituyen, en cierto sentido, "un exceso que desborda de la función docente": "Los institutos de investigación especialmente organizados y dotados para el estudio de la ciencia de la naturaleza y de las ciencias del hombre son de grandísima importancia para el progreso de la civilización. Ellos y las universidades deben ayudarse mutuamente; pero para bien de los dos, deben funcionar con completa independencia". *Op. cit.*, p. 104.

La *exposición* consiste en desarrollar con claridad el problema, analizando sus diversos elementos. El desarrollo debe sujetarse a un plan, que permita construir con solidez y profundidad la solución o el resultado.

La *discusión* es necesaria en la formación del jurista y del abogado; del primero, para que con su autoridad y técnica pueda comunicar su convicción a los demás; del segundo, para que sepa demostrar, mediante una argumentación eficiente, la veracidad de su tesis y poner de manifiesto los puntos débiles de la tesis adversa (7).

En *síntesis*, la finalidad primaria de la Facultad consiste en preparar profesionales competentes, lo que no puede lograrse si no forma al mismo tiempo al jurista y al abogado. De este modo, estimulará indirectamente vocaciones hacia la investigación jurídica pura (8).

Es conveniente la organización de institutos de investigación en la propia Facultad, porque de este modo se estimula el progreso de la ciencia, el cual se transmite directamente a quienes ejercen la función docente, que constituye y debe seguir constituyendo el fin primario de la Universidad.

Por otra parte, desde que la enseñanza del Derecho perseguirá simultáneamente la formación del jurista y del abo-

(7) MAZEAUD, *op. cit.*, n.º 2, ps. 10 y s.

(8) En un interesante informe aprobado por la Convención Nacional de Abogados del Uruguay, celebrada en Montevideo, en 1944, el Prof. Juan P. Zeballos expresó: "La Facultad de Derecho puede limitarse en lo teórico, sin desentender de sus fines, a transmitir nociones orgánicas y fundamentales; debe, además, despertar, fomentar y orientar la investigación científica; pero desde que el grado académico que otorga habilita para ejercer la abogacía o la magistratura, actividades con profunda repercusión social, no puede permitir que salgan de su seno profesionales sin la capacidad técnica suficiente como para resolver los grandes o pequeños problemas prácticos a que se aboca cotidianamente el abogado o el juez". *Organización de los estudios de práctica forense*, en "Primera Convención Nacional de Abogados", Montevideo, 1944 p. 201.

En el mismo sentido, BIELSA, *La abogacía*, Buenos Aires, 1945, n.º 15, p. 63.

gado, es deseable, aunque no necesario, que el profesor sea al mismo tiempo investigador y a la vez practique el ejercicio profesional.

La circunstancia de que el profesor cumpla tareas de investigación le confiere mayor autoridad científica y mayor autenticidad a su docencia, aunque el contenido y la orientación de su enseñanza no difiera fundamentalmente de quien es sólo profesor. Especialmente debe evitar el riesgo de utilizar la clase como el vehículo para la exposición profundizada de los temas que investiga (9).

La ventaja de que el profesor ejerza o por lo menos haya ejercido la profesión, en las materias que tienen aplicación directa a la vida profesional, consiste en que podrá orientar su enseñanza con un sentido práctico y realista, eludiendo el peligro del abuso de la especulación teórica, el riesgo del divorcio entre el derecho y la vida. Por otra parte, debe evitar el casuismo excesivo y la tendencia profesionalista exagerada.

Aun cuando el profesor alterne el ejercicio de la docencia con la investigación y la práctica profesional, no debe olvidar que su función específica consiste en comunicar, en transmitir, en formar la aptitud científica, para lo cual debe emplear técnicas y métodos específicos, que difieren de los que se utilizan en la investigación y en la práctica del ejercicio profesional.

En conclusión: si admitimos que la función docente no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino fundamentalmente a comunicar la aptitud para el ejercicio profesional que requiere una adecuada formación del criterio jurídico, es evidente la insuficiencia del método dogmático o tradicional que encuentra su forma típica en la clase magistral; por ello se impone como exigencia ineludible una revisión radical de los métodos pedagógicos.

(9) Por este motivo consideramos excesiva la afirmación de MAUPAS de que "la función primordial moderna del profesor universitario es la investigación". *Funciones modernas del profesor universitario*, en "Temas de pedagogía universitaria", Selección, prólogo, notas y bibliografía por Domingo Buonocore, Santa Fe, 1957, p. 113.

4. *La realidad actual y las posibilidades inmediatas de superación.*

El propósito de este trabajo es contribuir a la solución del problema, no con directivas teóricas, sino comunicando algunas experiencias pedagógicas concretas, que tal vez tengan algo aprovechable, y que están dirigidas a introducir el método activo y el espíritu comunitario en la enseñanza del derecho.

Estas experiencias se han realizado en la Facultad de Derecho de Montevideo, que presenta los siguientes caracteres:

1º) El plan de estudios de Abogacía se desarrolla en el término de seis años; cada año comprende normalmente cuatro asignaturas, que se explican en cursos de tres horas lectivas semanales.

2º) Exceptuando los cursos de Práctica Forense, la asistencia a clase es libre; prácticamente sólo asiste con regularidad una mínima parte de los estudiantes que se presentan a los exámenes, lo que puede hacerse mensualmente para cada asignatura, efectuándose la prueba en forma exclusivamente oral.

3º) El espíritu de trabajo de los estudiantes es satisfactorio, pero el esfuerzo está generalmente mal orientado; estudian por apuntes, muchas veces excesivamente voluminosos, escalonando los exámenes y la preparación de las asignaturas a lo largo del curso. En síntesis: el rendimiento no guarda proporción con el esfuerzo.

4º) En su mayor parte los profesores realizan trabajos de investigación y a la vez practican el ejercicio profesional.

5º) En general, los cursos se dictan en forma puramente expositiva, por el método de la clase magistral; excepcionalmente se utiliza la clase dialogada; y sólo en algunas asignaturas funcionan clases prácticas complementarias o seminarios de carácter docente.

6º) La aplicación del método activo, que nadie discute

—por lo menos teóricamente— encuentra las siguientes dificultades:

- a) el excesivo número de alumnos;
- b) el régimen de exámenes mensuales que conspira contra un trabajo continuado;
- c) la extensión de los programas y la dificultad de las pruebas determina la absorción de la totalidad del tiempo de que dispone el estudiante por la preparación del examen;
- d) la limitación de los recursos presupuestales impide remunerar en forma adecuada a los profesores para que cumplan mayor número de horas de trabajo.

79) Existe, sin embargo, un reglamento en virtud del cual cualquier profesor puede solicitar del Consejo la autorización para organizar y dirigir un seminario de enseñanza.

80) Tanto en los profesores como en los estudiantes existe un clima propicio para una reforma de los métodos pedagógicos.

Dejamos de lado en este momento las soluciones que implican una reforma total de la estructura de los planes y métodos docentes, que por otra parte no consideramos ni deseable ni posible.

Para que sean eficaces, las reformas reglamentarias deben estar precedidas por cambios progresivos en la realidad, los cuales pueden ciertamente introducirse, dada la amplitud de los reglamentos vigentes.

No tomaremos como punto de partida, pues, la Universidad ideal; partiendo de la realidad actual, que consideramos imperfecta, trataremos de indicar como vías de superación, algunos métodos y soluciones que está en manos de los profesores poner en práctica de inmediato.

Más que una reforma general de las estructuras, consideramos oportuna y conveniente una modificación de la técnica pedagógica y del espíritu de trabajo.

5. *Pedagogía activa y comunitaria.*

Tratamos de definir lo que entendemos por método activo y espíritu comunitario.

El método activo consiste en centrar la actividad docente no en el trabajo del profesor, sino en el trabajo del estudiante. Es susceptible de ser aplicado tanto en la enseñanza como en el estudio.

Puede ser utilizado por el profesor, como expresión de su técnica pedagógica, y por el estudiante en su participación en la clase y en los estudios que realiza fuera de ella.

El trabajo individual del estudiante merece la calificación de "activo" cuando no se orienta a recoger y retener datos, sino al ejercicio de las operaciones de reflexión, valoración, análisis, y síntesis, estimulando su propia reacción personal (10).

En el sentido expuesto, la clase puramente expositiva puede ser intelectualmente activa; pero como procedimientos típicos de aplicación de este método puede mencionarse la clase dialogada, los ejercicios prácticos, los seminarios docentes.

Por otra parte, el método activo, para ser plenamente eficaz, debe complementarse con el espíritu comunitario, que consiste en una actitud de cooperación fundada en el concepto de que la tarea docente es actividad común del profesor y del estudiante, de tal modo que logre coordinarse eficazmente el trabajo individual de cada estudiante con el trabajo colectivo, que encuentra su expresión en la clase y en el seminario.

(10) EISENMAN, *Les sciences sociales dans l'enseignement supérieur-Droit*, edición de la U. N. E. S. C. O., Paris, 1954, ps. 113 y s. En este importante trabajo se comprueba que de ocho países comprendidos en una encuesta sobre métodos de enseñanza del derecho, sólo la India aplica exclusivamente el método del curso *ex cathedra*; en los otros países se combinan los métodos activo y pasivo, predominando el primero en los Estados Unidos; el segundo, en Bélgica, Egipto, Francia, Gran Bretaña, Líbano y Yugoslavia.

Así como el método activo se opone a la actitud pasiva o meramente receptiva, el espíritu comunitario se opone al concepto puramente individualista de la enseñanza, conforme al cual el profesor limita su tarea a la exposición de su punto de vista sobre el tema y el estudiante queda librado a sus solas fuerzas, estudiando por sí solo, al extremo de convertirse propiamente en un autodidacta.

A esta manera que podríamos llamar individual y bilateral de concebir la relación docente, oponemos un concepto institucional que organiza a la clase como empresa común y se complementa con el seminario, comunidad de trabajo.

II. LA CLASE ACTIVA Y COMUNITARIA

6. Método activo y exposición oral.

Hay un concepto formal de clase activa; aquélla en la cual participa el estudiante formulando preguntas o contestando las que formula el profesor; la enseñanza magistral o *ex cathedra*, el monólogo, utilizado por la docencia tradicional, se transforma en diálogo.

De acuerdo a este concepto, sería suficiente para merecer el calificativo de clase activa, que el profesor interrogue a los estudiantes, aún cuando éstos repitan o sinteticen lo que contienen los libros o lo que se expuso anteriormente en el curso.

Hay otro concepto, no formal, sino sustancial o intelectual de clase activa, que es a nuestro juicio el único que puede justificar la subsistencia del método oral en la docencia.

No insistiremos aquí en demostrar los inconvenientes de la enseñanza puramente expositiva, de la clase magistral, en la cual el profesor dicta el curso. La condenación de este método es unánime en quienes se han ocupado de los problemas de pedagogía jurídica (11).

(11) Expresa con acierto MAZEAUD: "En los primeros tiempos, la misión del profesor de derecho se limitaba al curso dictado *ex cathedra*;

El problema se concreta pues a decidir si debe suprimirse o mantenerse el método de exposición oral por el profesor (12).

A nuestro juicio, el método oral, si se orienta en un sentido complementario de la obra escrita, que constituye el vehículo más adecuado para la transmisión de la cultura científica, posee una eficacia que lo hace insustituible como medio de ejercitar al estudiante en el razonamiento, y de provocar su reacción personal frente a los datos de la ciencia o de la realidad .

El método expositivo de la clase activa, aún cuando consista puramente en un monólogo del profesor, difiere radicalmente de la conferencia magistral y del desarrollo sistemático de un manual didáctico o curso escrito.

Sólo el método oral permite que el profesor desarrolle ante sus alumnos el proceso de construcción de los conceptos y

ese curso es un libro hablado; la función docente no es más que un aspecto de la función científica. El profesor es solamente —o debe ser solamente— un sabio. Difunde su ciencia en sus obras y en sus cursos. El estudiante sólo es considerado como una especie de lector; el profesor no le conoce más que al comprador de uno de los libros”. *Op. cit.*, p. 3.

En el mismo sentido, FRONZIZI, R., *Ratz filosófica de males universitarios*, en “Temas de pedagogía universitaria”, Selección, prólogo, notas y bibliografía por Domingo Buonocore, Santa Fe, 1957, p. 31; y SOLARI, A., *Algunas reflexiones sobre Seminario de Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Revista del Centro de Estudiantes de Derecho, Montevideo, t. 19, n.º 84, p. 165, y nuestra *Metodología de la enseñanza del derecho civil*, ya citada.

(12) MAUPAS sostiene que debe suprimirse, porque “la exposición oral obra inconscientemente en las convicciones y por eso el valor didáctico que se le atribuye es negativo y anticientífico, en cuanto da valor de argumento a lo que no es más que sugestión personal”. MAUPAS, L., *Funciones modernas del profesor universitario*, en “Temas de pedagogía universitaria”, Selección, prólogo, notas y bibliografía de Domingo Buonocore, Santa Fe, 1957, p. 111.

En el sentido de que es posible una solución ecléctica, que concilie el método oral con los métodos activos, BASCUÑAN VALDES. *Los seminarios de derecho*, en “Temas de pedagogía universitaria”, p. 198.

de las soluciones, entrando en comunicación directa con el pensamiento del estudiante, incitándolo a realizar simultáneamente un ejercicio intelectual.

El plan y el estilo del curso activo difieren radicalmente del plan y del estilo del curso dictado. Si se tomara la versión taquígráfica de una lección propiamente activa, produce la impresión de desorden, de ausencia de valor sistemático, porque los méritos de la exposición propiamente oral —vivacidad, espontaneidad, dinamismo, ejemplaridad— no pueden trasladarse a la forma escrita.

El beneficio que el estudiante recibe de la clase activa es inmediato y directo; consiste en la gimnasia mental que ha realizado al seguir los planteamientos y razonamientos del profesor y en la asimilación, por insistencia reiterada, de los conceptos y principios fundamentales.

7. *Procedimientos de la clase activa.*

a) *Modo de encarar el tema.* No es función de la clase desarrollar ordenadamente y con amplitud el tema, y menos aún agotarlo en todos sus planteamientos. La clase oral en realidad comienza donde el manual o el curso escrito concluyen, cuya lectura, por lo menos teóricamente, debe presuponerse en el estudiante.

Todo tema debe ser enfocado siempre en sus aspectos esenciales y en algunos desarrollos elegidos entre los aspectos más significativos o que por su mayor dificultad requieran ser explicados.

El tema es casi un pretexto para el desarrollo de la clase, en la cual importa más que el contenido, la forma; más que los datos y desarrollos concretos, la constante apelación a conceptos y principios generales de la asignatura y a los ejemplos tomados de la realidad (13).

(13) Expresa con acierto CARNELUTTI que "solamente la especie es un fenómeno, mientras el género es un concepto". Denuncia "el peligro de enseñar conceptos sin proporcionar juntamente, y aún por adelan-

Puede decirse que la clase activa tiene un valor por sí misma, independiente del tema tratado, porque a través de él, desde ese ángulo, el profesor realiza el ejercicio de los métodos de investigación y aplicación del derecho, utilizando todos los datos y construcciones de la ciencia y de la técnica (14).

b) *Procedimientos de correlación y repetición.* A lo largo del curso el profesor debe exponer un sistema de principios, no tanto en forma orgánica y meramente teórica sino más bien a través de sus aplicaciones concretas al derecho viviente.

En cada clase efectuará recapitulaciones y referencias a temas ya tratados y al mismo tiempo anticipos de futuros desarrollos.

De ese modo se enriquece la exposición con alusiones y digresiones más o menos conexas con el tema central y se insiste en la reiteración de conceptos fundamentales, tratando de conciliar la simplicidad con la profundidad y rehuendo sistemáticamente el polemismo, la erudición y la amplificación.

En síntesis, la preocupación fundamental del profesor debe ser incorporar nuevas nociones a las ya adquiridas; evitar que se superpongan artificialmente los conceptos en la mentalidad del estudiante.

tado, la imagen de los fenómenos sobre los cuales los conceptos son contruidos'.

Agrega que ese peligro "de construir el concepto sobre el concepto es hasta cierto punto inevitable". Y concluye: "El remedio no es otro que la reencarnación de los conceptos con las imágenes sacadas de la observación de la realidad". CARNELUTTI, *Metodología del derecho*, México, 1940, ps. 76, 79 y 80.

(14) Compartimos plenamente la categórica opinión de VIERRO: "En las enseñanzas inferior y media hay que enseñar un cierto número de nociones, de cosas...". "En la enseñanza universitaria, por el contrario, no se trata de enseñar a los estudiantes un cierto número de cosas, sino de darles el medio para aprender. En otras palabras, el objeto de la enseñanza universitaria, más que la materia, es el método". VIERRO, C., *El método de enseñanza de seminario en las Universidades*, en "Temas de pedagogía universitaria", cit. p. 268.

c) *Actitud constructiva e interrogativa.* El procedimiento fundamental del método didáctico activo radica en adoptar una posición de búsqueda, de investigación, trazando a base de frecuentes interrogaciones el proceso mental que lleva a construir soluciones, conceptos, argumentos, y establecer relaciones entre los fenómenos, normas y principios jurídicos.

Cada clase puede tomar como punto de partida indistintamente un concepto teórico, un texto legal, o un caso que plantea la realidad.

Lo importante es el ejercicio de observación, de reflexión, la aplicación de los métodos inductivos y deductivos y efectividad desde el punto de vista jurídico el diagnóstico o calificación de los casos reales.

Toda la exposición del profesor debe estar orientada a hacer reflexionar al estudiante sobre los planteamientos sucesivos que va formulando y las soluciones posibles que va sugiriendo, para luego rechazar o para admitir.

La clase merece propiamente el calificativo de activa cuando está constituida en base a interrogaciones, aunque sólo sean contestadas mentalmente por el estudiante, de tal modo que se entable un verdadero diálogo intelectual.

Frente a cada instituto, principio o norma jurídica, el profesor debe tratar de desarrollar o sugerir el proceso que conduce a descubrir y determinar su esencia (¿qué es?); su forma y estructura (¿cómo es?); su fundamento (¿por qué?); su fin o función (¿para qué?).

Por el contrario, si el profesor en vez de ir representando simultáneamente el proceso de construcción del tema, lo expone como algo ya elaborado de antemano, la clase, aún cuando sea formalmente diálogo, deja de ser acción, drama, para transformarse en narración y entonces puede ser ventajosamente sustituida por la exposición escrita.

d) *El método mayéutico.* Es conveniente que el profesor interrumpa varias veces su exposición para dar oportunidad a que los estudiantes contesten efectivamente algunas de las preguntas que integran ese proceso constructivo del tema.

El método mayéutico contribuye a mantener viva la atención, a ejercitar la agilidad mental del estudiante y a comprobar el grado de comprensión con el desarrollo del pensamiento del profesor (15).

e) *Intervención activa del estudiante.* El método intelectualmente activo se orienta también a conferir al estudiante una participación formalmente activa que consiste en la realización de ejercicios orales y escritos.

Sin embargo, es necesario que en la clase predomine la exposición del profesor, a fin de mantener el nivel, la jerarquía y la eficacia de la enseñanza universitaria.

Paralelamente al curso, se desarrollará en una clase práctica o en un seminario el ejercicio activo del estudiante mediante la realización de trabajos escritos dirigidos, disertaciones orales y debates.

Cuando no sea posible organizar un seminario o por lo menos una clase práctica, la participación activa mínima de los estudiantes consistirá en breves exposiciones orales o escritas; con relación a ellas tendrá tanta o más importancia que el ejercicio activo el comentario crítico que formule el profesor.

La enseñanza no sólo consiste en indicaciones programáticas, sino en el juicio de los resultados obtenidos, único modo eficaz de formar el criterio del estudiante.

Es imprescindible evitar que el examen, como ocurre frecuentemente, sea el único ejercicio activo que realiza el estudiante y la única oportunidad que tiene de ser juzgado y orientado en su trabajo.

(15) En el sentido de las excelencias y eficacia pedagógica del método mayéutico, DUFFHOFF, *Comment travailler dans les facultés de droit*, París, 1944, p. 22; JANNE, *Les sources du droit au point de vue général de la pédagogie*, en "Recueil d'études sur les sources du droit en l'honneur de F. Gény", París, 1934, t. 2, ps. 85 y s.; PALMADE, G., *Les méthodes en pédagogie*, París, 1958, p. 40.

8. *La clase comunitaria.*

No es suficiente la clase activa; se requiere además que sea comunitaria.

Ello implica una **comp**enetración efectiva del estudiante con las directivas del profesor, en cuanto al plan del curso y a los fines y métodos utilizados.

El profesor dedicará sus primeras clases a explicar cómo deberá cada estudiante **co**ordinar su trabajo individual con el desarrollo del curso, concebido como tarea común.

En la clase comunitaria el profesor imparte una enseñanza integral y asume la responsabilidad de orientar el trabajo individual de los estudiantes, estableciendo un determinado ritmo en el curso, en la distribución del tiempo.

Ante la imposibilidad e inconveniencia de que el estudiante prepare todos los temas en obras monográficas, es deber del profesor adoptar como base de sus explicaciones orales un manual, o lo que es preferible, que él mismo, además, prepare un curso escrito que contenga la exposición sintética y completa del programa de la materia.

El reglamento vigente en la Facultad de Derecho de Montevideo impone a todo profesor titular la obligación de preparar un curso o manual, en forma de libro o de versión de clases corregida o autorizada, que desarrolle los principios básicos de la asignatura que se explica.

Este sistema tiende a estimular la pedagogía activa y comunitaria que **propugnamos**. El profesor que ha publicado su curso en forma escrita, orientará naturalmente la clase hacia el método activo. El estudiante podrá preparar la totalidad del programa en base a ese curso escrito, completándolo con la lectura de uno de los clásicos tratados o manuales y con las notas personales tomadas en clase.

Su tarea fundamental consistirá en **comp**render y reflexionar, en sintetizar y sistematizar, más que en ampliar. Para ello es indispensable que el curso escrito o manual tenga carácter didáctico.

El método de estudio más adecuado para la preparación general de la asignatura consiste en tomar como base dos textos: un manual o tratado, según la intensidad que se proponga realizar el estudiante, y el curso o manual didáctico, obra del propio profesor o de otro de la misma Facultad, a fin de que se adapte al derecho positivo nacional y responda a las modalidades pedagógicas concretas del método universitario.

El estudiante debe conocer desde el comienzo del curso el programa de temas, que debe ajustarse, en su distribución y en su desarrollo, al orden racional de la materia.

El profesor comunicará con suficiente anticipación el tema de cada clase, (por ejemplo, semanalmente), a fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de prepararlos previamente.

Si las lecturas del estudiante se limitaran al curso y al manual o tratado general, el nivel de su preparación sería ciertamente insuficiente.

Una de las mayores responsabilidades del profesor radica en la orientación bibliográfica.

El estudiante reclama indicaciones precisas y concretas; el número y extensión de las obras que se le recomiendan guardarán proporción con el tiempo de que dispone en el año para el estudio simultáneo de las diversas materias que integran el plan de estudios.

El profesor que se excede en indicaciones bibliográficas, desorienta gravemente al estudiante, induciéndolo a realizar un esfuerzo exorbitante que tiene como resultado una cultura puramente libresca, sin oportunidad para elaborar y reflexionar, o bien a seguir la vía del mínimo esfuerzo: limitarse a los apuntes o resúmenes superficiales, que significan la degradación de la cultura científica y de la función docente.

Así como en las obras de investigación constituye una grave deshonestidad intelectual ocultar las fuentes consultadas, la misma condenación merece el profesor que complica y sobrecarga la mente de sus alumnos con citas de autores y con listas bibliográficas exhaustivas.

Ello obedece a la tan criticada confusión entre docencia e investigación, de tal modo que la clase no es auténticamente ni una cosa ni la otra; resulta un artificio, una partida, una caricatura de ambas a la vez.

Un buen procedimiento para conseguir que los estudiantes acudan a las fuentes bibliográficas originales e incluso a obras de tipo monográfico, consiste en concretar ese esfuerzo en torno a un limitadísimo número de temas, renovables cada año.

La relativa intensidad o profundización en el estudio de los temas señalados debe ser rigurosamente exigida en el momento del examen.

El estudiante está advertido desde el comienzo del curso de que debe dirigir su tarea en dos sentidos: adquirir sólo nociones elementales, pero sólidamente asimiladas, en toda la extensión de la asignatura y preparar intensamente determinados temas.

Podrá decirse que este método implica una arbitraria división del curso y que el estudiante sólo tendrá un conocimiento serio y auténtico de una parte mínima del programa caprichosamente elegido por el profesor.

Esa objeción sólo puede justificarse si se acepta el erróneo concepto de que la función de la enseñanza universitaria es transmitir conocimientos.

El estudiante que realizó el ejercicio de acudir a las fuentes para un limitadísimo número de temas ha adquirido la aptitud, que es lo que verdaderamente importa, para investigar por sí mismo.

El acierto pedagógico del profesor consistirá en la adecuada elección de los temas: que tengan interés general, valor formativo, y que exista sobre ellos bibliografía estimable.

Esos temas serán ampliados por lecturas realizadas por el estudiante, de acuerdo a indicaciones precisas del profesor, sin perjuicio de la búsqueda bibliográfica que por sí mismo realice. Sin embargo, esos temas *no deben ser normalmente objeto*

de ampliación o profundización en clase, porque entonces el sentido del curso se desvirtúa.

Algunos temas pueden ser estudiados sobre la base de la jurisprudencia; otros sobre la legislación comparada.

De ese modo se concibe la doble exigencia que debe regir la preparación adecuada de toda asignatura: una visión de conjunto que permita la aplicación de los principios fundamentales y el estudio profundizado de algunos temas, que es tal vez el medio más eficaz para adquirir el dominio de aquellos principios.

9. *El examen.*

Se considera generalmente como vicio pedagógico encarar el curso como preparación para el examen; ello obedece o bien a una errónea orientación del curso o bien a una errónea concepción del examen.

Naturalmente, tanto el curso como el examen, deben ajustarse a las exigencias científicas y a la finalidad formativa, por lo cual es perfectamente exacto afirmar la concordancia, o adecuación entre el uno y el otro.

En el examen debe eliminarse, en lo posible, la incidencia del azar, del memorismo y de cierto virtuosismo o vivacidad superficial, ajena al espíritu científico.

No entraré aquí a plantear el problema de si es conveniente suprimir el examen, por lo menos el examen oral, y sustituirlo por otro género de pruebas de comprobación de los conocimientos y de la formación científica del estudiante.

Me limitaré a mostrar cómo en el régimen actual de enseñanza, el examen puede cumplir una función plenamente satisfactoria.

Es frecuente que, como ocurre en la Facultad de Montevideo, se inicie con una disertación sobre un tema señalado, por sorteo entre los que integran una lista llamada “bolidado”.

Si los temas propuestos tienen carácter muy general, esta

primera parte de la prueba resulta totalmente infecunda en sus resultados, y orienta necesariamente el esfuerzo de preparación del estudiante en el sentido de la repetición memorística.

Por el contrario, si se reduce el número de temas a diez o doce, como máximo, y se exige al estudiante haber realizado con relación a ellos una tarea de consulta directa de las fuentes bibliográficas, esa parte del examen presenta un interés muy grande, porque permite apreciar el esfuerzo de investigación e incluso el conocimiento directo y hasta donde sea posible profundizado de esos temas (16).

El estudiante puede en la disertación oral efectuar un enfoque personal del tema y al mismo tiempo demostrar la intensidad y seriedad del estudio realizado.

El resto del examen puede consistir en tres preguntas?

a) Sobre los mismos temas especiales, preguntas orientadas a indagar el grado de profundidad y autenticidad que ha logrado alcanzar en su preparación.

b) Sobre los temas que integran el programa general del curso, la exigencia debe limitarse, en lo informativo, a nociones elementales, sin entrar en detalles, a fin de indagar el grado de comprensión y de asimilación de los conceptos fundamentales. El punto de partida puede ser la explicación y aplicación de un instituto o el comentario de una disposición legal, sobre la base del texto, para valorar la formación en los principios de la dogmática jurídica.

(38) Nuestro "bolillado" de Obligaciones en el presente curso comprende los siguientes temas, cada uno de los cuales es objeto de un desarrollo analítico y de amplias indicaciones bibliográficas:

1. El negocio ilícito. 2. La estipulación para otro. 3. Representación e interposición en los actos jurídicos. 4. La cesión del contrato. 5. Pago de lo indebido. 6. El derecho de retención en materia contractual. 7. La exceptio non adimpleti contractus. 8. La exceptio en la jurisprudencia uruguaya. 9. El nexa causal en la responsabilidad civil. 10. El hecho de la víctima en la jurisprudencia uruguaya. 11. El daño moral. 12. El daño moral en la jurisprudencia uruguaya.

c) La pregunta decisiva del examen debe consistir en la exposición y solución de un caso práctico, que exija al mismo tiempo la calificación o diagnosis del fenómeno jurídico, la aplicación de los textos legales y dominio de los principios generales de la asignatura.

En la preparación del caso práctico y de la disertación oral, el estudiante dispondrá de tiempo suficiente para reflexionar y ordenar su exposición. Nada impide que se le permita consultar además del Código sus notas o resúmenes personales, a fin de desarraigar la técnica memorística.

De este modo, el examen cumple prácticamente la función de indagar y valorar el grado de formación jurídica del estudiante; entonces puede decirse con propiedad que las tareas del curso y las lecturas que el estudiante realice deben estar todas ellas orientadas hacia el examen.

III. EL SEMINARIO, ORGANIZACION COMUNITARIA DE LA PEDAGOGIA ACTIVA

10. *Función del seminario.*

El seminario cumple una función eminentemente docente, complementaria de la clase. Su finalidad es iniciar al estudiante en la investigación jurídica, orientándolo y dirigiéndolo en la realización de trabajos teóricos y prácticos, orales o escritos.

Del carácter primordialmente docente del seminario resultan los siguientes caracteres:

a) Por su organización y orientación, los seminarios deben diferenciarse radicalmente de los institutos de investigación, que tienden a estimular el progreso de la ciencia mediante la producción de obras originales. Debe excluirse terminantemente del seminario la realización de trabajos monográficos (17).

(17) En el sentido de la función puramente docente del seminario, JIMÉNEZ DE ASÚA, *La metodología docente del derecho penal y la misión*

b) Los trabajos deben ser sencillos y breves, diversos por su forma y su contenido; ejercicios escritos, disertaciones orales, participación en debates. El contenido puede ser un comentario crítico de un libro o de un fallo judicial, la solución de un problema o caso práctico, en forma de consulta, de escrito forense o de sentencia; la exégesis de una disposición legal, con referencia a sus fuentes históricas y a la legislación comparada; un *breve* trabajo doctrinal sobre un punto concreto.

c) Es necesaria la conexión del seminario con la cátedra, a fin de conservar la unidad en la orientación metodológica de la asignatura; la dirección del seminario será desempeñada por el mismo profesor titular o por un profesor agregado, que mantenga contacto directo con la cátedra (18).

La finalidad del seminario es el ejercicio de los métodos de investigación y aplicación del derecho, mediante la realización de trabajos individuales, preparados dentro de una comunidad de trabajo, que puede comentar y criticar los resultados.

Teóricamente podría ser independiente de las asignaturas que integran el plan de estudios y tratar temas ajenos al curso. Sin embargo, es aconsejable prácticamente que se traten temas que integren el programa de la materia, porque ello cons-

de la Universidad, en "Temas de pedagogía universitaria" cit., ps. 54, 59 y 63, y BALOCCO, *Función de los institutos universitarios de investigación económica*, en "Temas de pedagogía universitaria" cit., p. 189, quien expresa: "Una cosa es la investigación fragmentaria, como método de enseñanza y para uso exclusivo de los estudiantes y otra cosa muy diferente es la investigación permanente y completa de la ciencia pura. Para la primera deben funcionar los seminarios, para la segunda deben ser organizados los institutos".

En el mismo sentido LLAMBÍAS DE AZEVEDO, J., *Informe sobre los seminarios de filosofía en Alemania y en Francia*, Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias, n.º 14 y edición separada, Montevideo, 1955.

(18) En el sentido de la conexión del seminario con la cátedra, BASCUIÑAN VALDÉS, *Los seminarios de derecho*, en "Temas de pedagogía universitaria" cit., p. 213.

tituye un aliciente para el estudiante, y eleva el nivel de sus estudios.

En el estado actual de la enseñanza, mientras se conserven los cursos expositivos regulares, no es posible imponer preceptivamente ni a los profesores ni a los estudiantes, el método de seminarios; el seminario debe ser optativo, tanto para el profesor como para el estudiante.

Es deseable que cada año el estudiante siga el curso de un seminario para una de las asignaturas. Los beneficios obtenidos en el aprendizaje y ejercicio activo de la aplicación del derecho, le reporta beneficios inmediatos en el estudio de las demás.

Si existieren varios seminarios, los estudiantes se distribuirán entre ellos, según sus preferencias.

11. *Experiencias de un seminario de Derecho Civil.*

Como último capítulo expondré la organización, los métodos de trabajo y los resultados de la experiencia de un seminario de Derecho Civil (Obligaciones), que funciona en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo, bajo la dirección del autor de este trabajo.

a) *Organización del seminario*

El seminario actúa bajo la dirección del catedrático de la asignatura, con la colaboración del profesor agregado, de los aspirantes a profesores y de algunos profesionales.

Los estudiantes tienen participación activa no sólo en la realización de los trabajos, sino en la organización administrativa del seminario, así como en la corrección de los trabajos de los compañeros. Se aplica de este modo el método de cooperación, tanto en la preparación como en la crítica de los trabajos, cuya planificación y redacción es siempre necesariamente obra individual.

b) *Trabajo en equipo*

Los estudiantes, cuyo número oscila entre veinte y treinta, se distribuyen en cuatro equipos, cada uno de los cuales actúa bajo la dirección de un profesor agregado, de un aspirante a profesor o de un profesional.

Cada equipo toma a su cargo preferentemente el estudio de uno de los temas que integran el bolillado, sobre los cuales se exige, a los efectos del examen, un cierto grado de profundización.

Los integrantes de cada equipo realizan en colaboración la búsqueda de la bibliografía y de la jurisprudencia sobre el tema indicado; el trabajo no se orienta a realizar una obra monográfica, sino pequeños enfoques parciales y fragmentarios del tema, que cada estudiante efectúa individualmente, bajo la directa supervisión del profesor o profesional que dirige el equipo.

Al constituirse el equipo, se distribuye el trabajo entre sus integrantes tomando cada uno de ellos a su cargo el comentario de un libro o artículo de doctrina, de una sentencia y de una disposición legal y la preparación de un breve trabajo doctrinal sobre un punto concreto del tema general, sin pretender agotarlo en todos sus aspectos.

El resultado de los trabajos preparados con la colaboración del equipo, se somete a consideración del seminario.

c) *Reuniones plenarios*

Los integrantes del seminario se reúnen semanalmente, en sesiones de dos horas académicas ininterrumpidas; de lo tratado se deja constancia sumaria en un libro de actas, llevado por el secretario, que es estudiante.

Las tareas del seminario se distribuyen en dos trimestres: (abril-junio; agosto-octubre); en total veinticuatro sesiones.

Después de algunas reuniones de pre-seminario, en las

cuales el profesor explica los métodos de trabajo, se realizan ejercicios orales tomando cada equipo a su cargo la organización de una de las reuniones. Las disertaciones tienen una duración máxima de diez minutos. Son anticipos de los trabajos escritos. Después de cada disertación se discute el plan, la forma, el contenido y las conclusiones del tema, formulando constantemente el profesor indicaciones metodológicas.

Asisten especialmente invitados a alguna de estas reuniones, o bien un jurista especializado en el tema, por ejemplo el autor de un libro que es objeto de comentario crítico por los estudiantes, o bien un juez o un abogado que comunica directamente sus experiencias sobre casos prácticos o expedientes judiciales relativos a temas de la asignatura. De este modo los estudiantes reciben un estímulo directo y eficaz y entran en contacto con la realidad de la vida profesional.

Una reunión es destinada a la realización de un ejercicio escrito intermo, sobre un caso práctico, debatiéndose las posibles soluciones en otra reunión.

Al finalizar el primer trimestre cada estudiante presenta los trabajos escritos sobre los tres temas señalados al comienzo del trimestre. La extensión máxima de cada trabajo son cinco páginas. Estos trabajos consisten en: 1º) una recensión bibliográfica sobre un libro o artículo doctrinal; 2º) exposición y comentario crítico de una sentencia; 3º) exégesis de una disposición legal con referencia a sus fuentes históricas y al derecho comparado.

Al iniciarse el segundo trimestre presentan por escrito una consulta que fue formulada a todos los integrantes del seminario con un mes de anticipación. Es objeto de debate en una reunión.

Cada uno de los cuatro temas es tratado en forma de breves informes, seguidos de debate, en otras tantas sesiones públicas, de las que no sólo participan estudiantes, sino también profesores y profesionales.

Los informes son un resumen de los trabajos doctrinales, cuya extensión máxima es quince páginas.

Todos los escritos son corregidos por el director del seminario o directores de los equipos, previo informe de dos estudiantes que deben emitir un juicio fundado y un proyecto de calificación por el sistema de puntaje.

Los ejercicios de corrección recíproca son muy eficaces para formar el criterio metodológico y son expresión de la ayuda mutua y del espíritu comunitario, al mismo tiempo que se ponen en actividad otros valores éticos como la humildad, la comprensión, el desinterés, tan necesarios en la investigación científica como en la vida profesional.

Las reuniones del último mes se destinan a ejercicios de síntesis y correlación de los distintos temas del curso, no sólo de los tratados en el seminario, a la solución de casos prácticos generales y al manejo de los principios y de los textos legales.

La última sesión, de carácter público, consiste en la exposición de un tema y debate, con el informe de las actividades realizadas y la discusión de los resultados.

La experiencia obtenida en este seminario en años anteriores, ha sido plenamente satisfactoria. Se ha logrado crear en los estudiantes el espíritu de investigación, al mismo tiempo que el sentido de cooperación y trabajo comunitario.

Mediante el estudio intensivo de algunos temas y la participación activa en los ejercicios orales y escritos, los estudiantes llegaron fácilmente a adquirir el dominio general de los principios de toda la asignatura y un conveniente nivel de formación jurídica.

Finalmente, el seminario sirvió para establecer un efectivo acercamiento con el profesor, un desarrollo del sentido solidarista en la enseñanza, sustituyendo la deprimente soledad respectiva de profesor y estudiante por una auténtica comunidad de trabajo, fundada en vínculos intelectuales y afectivos, en el esfuerzo fecundo y en el amor al Derecho.

José Sánchez Fontáns
Treinta y Tres 1317, Montevideo
(Uruguay)

EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En las Ciencias Culturales es vieja la observación que enuncia una dificultad superlativa, para hallar un acuerdo incriticable sobre métodos o puntos de partida unitarios, indispensables para una delimitación inequívoca del objeto, cuanto para elaborar sus esquemas lógicos fundamentales. Ejemplo de todo ello lo tenemos en la Sociología, la Economía, y el Derecho (k). Pareciera que la esfera propia de sus objetos, difícil de abstraer y aislar, estuviera cruzada por diversos estratos de tal modo y manera, que lo predicado como principio ontológico de una capa, no se aviniera a las demás, creando así el equívoco o la contradicción.

Piénsese por lo dicho en la diversa estructura que nos muestra el objeto al observar la realidad social, según sea el lugar en que éste se encuentre o según el punto de vista del observador, según sea filósofo del Derecho, técnico o científico; y en la distinta vivencia de lo jurídico que soporta quien es objeto de una sanción, quien ejercita un acto de poder, quien estudia un problema legislativo, o finalmente, quien aplica una norma a un caso concreto (2).

Este dios Jomo, sin embargo, tiene un solo nombre y exige por ello un saber preliminar para verle por sus distintas caras, para conocerle en su integridad a través de cualesquiera

(1) MEDINA ECHAVARRÍA, J., *Teoría y Técnica de la Sociología*, ed. EOE; CASTÁN TOBENAS J. *Las Diversas Escuelas Jurídicas y el Concepto del Derecho*, Instituto Editorial Reus, Madrid, 1947; MARECHAL, ANDRÉS, *Metodología de la Ciencia Económica*, Ed. Ateneo, Buenos Aires 1957, etc.

(2) GARCÍA MAYNEZ, Eduardo, *La Definición del Derecho. Ensayo de Perspectivismo jurídico*, Ed. Stylo, México 1948.

de ellas, sea cuando exhibe fórmulas técnicas, cuando da reglas sistemáticas, o cuando clama erguido por apetencias de justicia.

La problemática en torno a la enseñanza del Derecho, va, de suyo, no es de fácil ordenación, ya que comienza en el consistir de su seidad ontológica, para problematizarse de distinto modo en cada zona fenoménica en que se da o realiza. EL ser y el acto, lo estático y lo dinámico, la cara que ilumina y el marco que le hace sombra.

En dos oportunidades nos atrevimos a decir algunas cosas sobre tan intrincadas cuestiones que aluden a la metodología general (3).

El Derecho —dijimos—, regula indudablemente, dos aspectos de contenido de la conducta humana, uno ético y otro económico. Ambos insuflan realidad, dimensión concreta a todo el orden jurídico e instauran el momento constructivo en que se afirma la vida social.

Este saber de contenido, en tanto que problemática inexcusable, ha sido muchas veces postergado en la enseñanza, por la vocación hacia un derecho verbal, paramental y formalista, que por su generalidad está incapacitado para regir uniformemente lo real que es diverso, plural y cambiante. Agravado, como todos lo sabemos, al ser interpretado de modo asistemático, por quienes no ven en la Justicia el modo dinámico del progreso, y en la seguridad, la razón de todo esquema de futuro, haciendo con ello ilusoria la realización de los Valores. No es sino por esto, que en el 1er. Congreso Latinoamericano de Facultades de Derecho, se pregunta, a tenor siguiente: “Fines y objetivos que deben orientar y perseguir las Facultades

(3) La primera oportunidad, fue con motivo de la 1er. Conferencia Interamericana de Facultades de Derecho, reunida en México en abril ppdo. y a la que enviamos una ponencia en nombre de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, y la segunda, al pronunciar una disertación con motivo de la Inauguración de Cursos.

de Derecho en América Latina”, y a lo que respondimos, haciendo referencia a la función misma de la Universidad, en primer término, del modo siguiente, a saber:

Que la enseñanza universitaria no puede realizarse plenamente, por causas muchas veces no imputables a ella misma, dado que no le es dable superar las dificultades que provienen de fuerzas sociales y políticas extrañas, que aspiran a dominarla, menospreciando su espíritu de objetividad y sus posibilidades de investigación. Por ello se requiere que la Universidad, —la Facultad es su parte constitutiva—, alcance un autoesclarecimiento profundo de las causas que se lo impiden y de las que posibilitarían el desarrollo de la cultura superior. Es necesario tener esto en cuenta y declarar públicamente —tal lo propugnamos en el Congreso—, que no existirá para la Universidad la posibilidad de alcanzar sus fines propios, mientras no se garantice constitucionalmente la efectiva vigencia de los siguientes supuestos, a saber:

a) Autonomía de la Universidad —absoluta independencia— en tanto y cuanto trabaja para alcanzar con objetividad científica la verdad en todos sus planos del conocimiento;

b) Garantías de estabilidad al Profesor en sus tareas de investigación, dotándole permanentemente de los medios indispensables para ello;

c) Autarquía económica de la Universidad a fin de proveerse de los medios financieros necesarios a su autodesarrollo, (capacidad para imponer gravámenes dentro de ciertos límites; posibilidad de gestionar el incremento de sus bienes propios; derecho para contratar libremente con fuerzas productoras tareas concretas de investigación, etc.).

Aseguradas estas posibilidades mínimas para que la Universidad pueda actuar con independencia, y esclarecidos los fines propios de la carrera de Abogado (4) aludimos a la enseñanza del Derecho, en más o menos estos términos:

(4) Entre dichos fines, anotábamos, los siguientes: a) Formación de la personalidad profesional, con clara conciencia de su responsabilidad social como Juez, Abogado, Político, Legislador, etc., a fin de que-

Ha llegado la hora —lo indican las formaciones quísticas del proceso social cada vez más grave e irreductible, más cerrado y dogmático en sus planteos—, de pensar seriamente sobre la conveniencia de revisar el plan de estudios para determinar si el vigente capacita al egresado para un conocimiento cabal de la realidad social que el Derecho pretende ordenar, y si esa pretensión resulta frustránea, establecer cuales son las causas que lo producen. Debemos tener muy presente, que es indispensable la formación de una conciencia problemática, lo más aguda posible, en el universitario dedicado a las Ciencias Sociales, a fin de hacer consciente la concordancia que debe existir como presupuesto inexcusable, entre una realidad social dada históricamente y los esquemas con que se trata de aprehenderla, ya que todo desacuerdo posible lleva a una política de dislates.

Es por ello indispensable, decíamos, en el saber del universitario, el estudio muy detenido de las materias que dan substancia al Derecho, sus fuentes reales o materiales, el origen y fundamento de éstas sus formas de regulación. Conviene estudiar, por ello, entre otras, las siguientes asignaturas: Economía Política (en dos cursos), Historia de las Doctrinas Económicas; Historia y evolución de las Ideas Políticas; Sociología General y aplicada a la realidad nacional; Introducción

pongan sus conocimientos de las Ciencias Sociales, y su aptitud técnica al servicio de los valores permanentes que humanizan la vida y crean la armonía en la libertad y la justicia; b) Formación de la personalidad universitaria con clara conciencia de las tareas de investigación como instrumento indispensable, insustituible, para lograr la verdad científica, habida cuenta el alto valor que para el progreso social tiene la objetividad en la práctica de las instituciones; c) Impartir la enseñanza del Derecho teniendo presente la necesidad de un esclarecimiento histórico-crítico-sociológico, que permita valorar las posturas del mismo y su eficacia en la vida social como instrumento capaz de alcanzar el progreso y la cultura; d) Realización por medio de sus Institutos de estudios constantes de los grandes problemas nacionales, a fin de crear conciencia sobre ellos y proponer soluciones con la mayor objetividad; etc. etc.

a la Filosofía y a la Ética; Lógica Jurídica, etc. Y todo lo expresado vuélvese indispensable para alcanzar una visión del Derecho en la profundidad del ser social, computando sus consecuencias, es decir, no dando solamente una concepción formalista, sino su plena dimensión concreta y real. Y, por otra parte, asegurando en su manejo, que sus sabias postulaciones formales, realicen los valores a que la norma se dirige en plano de positividad y eficacia.

Urge alcanzar en una implicación de estructura, con puntos de vista unitarios, los siguientes saberes concretos, a saber: a) estudio y conocimiento científico de las fuentes reales; b) estudio y conocimiento del aspecto técnico en sus varias dimensiones (investigación, elaboración, interpretación, y aplicación del Derecho), lógica jurídica, metodología, etc., y c) estudio y valoración del Derecho vigente en función de su eficacia como propulsor del progreso social, la libertad y la paz, etc.

Todo lo dicho no importa negar que la enseñanza debe ser esencialista y no enciclopédica, mnemónica, externa, Ella es siempre elaboración, fábrica y no depósito.

Dentro de la mayor amplitud de sentido, debe aspirar la enseñanza a expresarse en formas objetivas en sus construcciones y juicios de valor. Los análisis deben hacer claro y consciente, en todos los casos, los supuestos o puntos de partida, y las tesis que se pretende fundamentar. Deben estar dirigidos una vez formulados a una contrastación permanente con la realidad dada o con el ejemplo histórico, a fin de comprender la situación vital y sus implicaciones.

Cada problema descubierto en lo real de la estructura social debe ser intuido afinando su sentido jurídico, para establecer en que dimensión el Derecho lo regula, lo posibilita o lo cosifica y mata. Siempre debe estar claro el ser de lo regulado y el sentido de la regulación.

Bueno es que recordemos para terminar, la plenitud de sentidos que el Derecho encapsula, y que no puede ser sino percibido como objeto cultural en una vivencia de contenido y

valor, donde la norma juega como fenómeno de voluntad, y ésta como conducta posible (5).

Y sólo por esta vivencia de ser, forma y sentido, o de voluntad y valor, podrá alcanzarse las estructuras metódicas que aprehenderán a este dios, que como la vida, tiene múltiples caras, confundidas en una misma realidad.

Domingo López Cuesta
Vera 2769. Santa Fe (Argentina)

(5) El ser del Derecho, como realidad psíquica, tiene vigencia en la conciencia, (facultad y obligación), y se cosifica en acto, está en la experiencia, tiene temporalidad y valor; como orden sistemático de normas se ordena idealmente a través de juicios y formas, exhibiendo la estructura de los entes ideales, con todas las notas de esta región o esfera; son normas (medios) que tienden a fines trascendentes (metafísico), aspirando a valores, y expresado como juicio normativo de conducta posible. Esta particular ontologización de su ser diverso y unitario, como la conducta, antes de incorporar al ser (norma categorial, momento gnoseológico de su comprensión), formas abstraídas, supuestos posibles de consecuencias forzadas, exhibe cambiantes arrebóles, como diría el poeta, y exhibe en cada actitud un acto diverso de conocimiento y un método diverso de ordenación. Ya incorporada al ser, se historializa en una dimensión social que expresa lo que quiso construirse y lo que se dio en la eficacia de sus posibilidades humanas (objeto cultural). Conducta o norma, el hecho y el Derecho. RECASENS SICHES, Luis, "Vida Humana, Sociedad y Derecho", Cap. I § págs. 38 y 41; COSSIO, Carlos, "La Teoría Ecológica del Derecho..." Losada, 1944, págs. 117, y sgtes.

EL CICLO BASICO EN LA FACULTAD DE DERECHO (*)

I. La emisión que no corresponde a un auténtico aumento de la riqueza desvaloriza la moneda y el exceso de alumnos que no sienten auténtica vocación de estudio desvaloriza las escuelas. Ellos son el elemento inflatorio que arruina la enseñanza.

Nuestra Facultad de Derecho sufre un largo y un lento proceso de inflación en su estudiantado, cuyas causas difícilmente se podrían comentar: algunas son determinadas por circunstancias del pasado inmediato y otras vienen de muy atrás, consentidas por esa magnífica indiferencia con que los pueblos saben a veces ignorar olímpicamente sus problemas; algunas son locales y propias de nuestra idiosincrasia, en tanto que otras podríamos decir que están —como aquellas leyes de que hablaba Montesquieu— enraizadas en la naturaleza misma de las cosas, pues si hay facultades en las que se tiene la máxima libertad para asistir a clase o para no asistir, para dar examen o para no darlo, para estudiar o para no estudiar, resulta lógico y natural que muchas personas se inscriban en ellas, no ya para seguir las carreras respectivas, sino para darse el gusto de estar inscripto, gusto que al fin y a la postre no cuesta nada. Y así la bola de nieve va aumentando su volumen hasta que llega un momento en que es necesario detenerla. Y eso es lo que ha ocurrido en la Facultad de Derecho, cuando la inflación estudiantil alcanzó un punto culminante en su ascenso vertiginoso.

(*) Publicado en el diario "La Nación", de Buenos Aires, el 20 de marzo de 1958.

II. En el año 1950 ingresaban a la Facultad 1704 alumnos. Cinco años después, en 1955, el número era de 3539, o sea que el aumento representaba un ciento por ciento. Y en un solo año nos vemos ~~transferidos~~ de esta cifra a la de 8056, que fue el número de los inscriptos en 1956. Muy fundadamente cabe suponer que este incremento de las vocaciones jurídicas nacionales se debe haber producido porque en esa época las facultades de Medicina e Ingeniería introdujeron el examen de ingreso. Como esa verdadera incorporación masiva creaba insolubles problemas de espacio físico, se buscó una solución que no era tal y que consistía en no admitir a los maestros normales y a los peritos mercantiles hasta que no hubieran obtenido en la enseñanza secundaria el título de bachiller dando las equivalencias exigidas por la reglamentación ministerial. Pero la solución arbitraria en esa oportunidad no era justa, porque ocurría que para ingresar en Derecho se les exigía rendir materias que ningún sentido tenían para proseguir los estudios jurídicos, como podrían ser química o mineralogía o alguna similar. De cualquier modo, la medida tuvo sus consecuencias limitativas y en 1957 el número de ingresados bajó aproximadamente a la mitad.

III. ¿El hecho de haber ingresado en la Facultad de Derecho ocho mil y tantos alumnos en el año 1956 indica que realmente ha habido un despertar en las vocaciones jurídicas en nuestro país? Difícilmente nos podríamos ilusionar con ello. De los ocho mil ingresandos de 1956, hay cinco mil doscientos que no han aprobado una sola materia en el transcurso de los años 1956 y 1957. Es, pues, un sesenta y cinco por ciento que no quiere o no puede estudiar, y ello es particularmente grave, porque esas personas, por solo acto de presencia en los Registros, impide que la enseñanza se organice racional y eficientemente para quienes pueden o quieren aprovecharla. El abarrotamiento de alumnos en las mesas de exámenes de las materias de primer año es tal que en una materia en que hay cinco cátedras, alguna de ellas ha llegado a tomar hasta seiscien-

tos alumnos mensuales, es decir, que la mesa necesita estar reunida permanentemente, ya que, como es sabido, rige el sistema de que haya turnos de exámenes todos los meses del año escolar. Nos preguntamos: ¿tiene sentido de que una facultad funcione en semejante forma?

IV. Hasta los últimos años la estadística demostraba que terminan su carrera anualmente de doscientos a trescientos alumnos, es decir que el ochenta, el noventa o aun el noventa y cinco por ciento no se reciben, porcentaje que corresponde a aquél mencionado más arriba, según el cual, de los ingresados en 1956, el sesenta y cinco por ciento no aprobó ningún exámen en el término de dos años. Cabe preguntarse: ¿tiene sentido permitirles que ingresen en esas condiciones?

V. Cada alumno que se inscribe en una facultad cuesta al pueblo varios miles de pesos. Son dineros que paga el pueblo porque la enseñanza universitaria es gratuita. Corresponde inquirir: ¿es atinado ese despilfarro?

VI. Cuadra otra pregunta: ¿cabe ilusionarse con que esos alumnos que durante uno o dos años asisten a la facultad hayan mejorado su cultura y que en ese sentido la obra haya sido de provecho aun pagando el precio de perder esos años de su vida útil, de costar al país sumas ingentes y de constituir en la facultad un elemento de desorganización? Somos muy pesimistas al respecto. El alumno que no progresa lleva consigo una experiencia de fracaso que puede influir más en rebajarlo que en elevarlo, porque o bien le ha disminuído la confianza en sus fuerzas o bien lo ha habituado a la indiferencia. En ese rápido paso por las aulas —que las más de las veces sólo pisó para rendir examen— ha adquirido poca o ninguna cultura, pues estos alumnos suelen estudiar por una clase de apuntes a los que cabría aplicar lo que Cervantes decía de los libros que hacían las delicias de Alonso Quijano: “... que desvelábase por entenderlos y desentrañarles el sentido,

que no se los sacara ni los entendiera el mismo Aristóteles así resucitare para sólo ello”. Hay que convencerse con las realidades y dejar de teorizar en el aire: el alumno que emprende una carrera sin vocación, abandona sin provecho las aulas que ocupó con gravamen para sí y para la sociedad. El profundo sociólogo que era Joaquín V. González, amplio conocedor de nuestra realidad universitaria, tiene —con relación a esta clase de estudiantes— un pensamiento que vale la pena recordar: “Hay alumnos —decía— que salen medio educados, y esto es algo peor a no ser educado, pues el no educado es, por lo general, una conciencia honesta y sincera, aunque de cortos alcances, y el medio educado, en cambio, es susceptible de todas las malas influencias y sugerencias” (Obras Completas, t. XV, pág. 357).

VII. Se ha dado en decir que es antidemocrático el exigir pruebas de capacidad como requisito para el ingreso en las facultades. Pensamos lo contrario: lo antidemocrático es despilfarrar el dinero del pueblo, a sus espaldas, en tareas y planes que no benefician al pueblo ni a nadie. No se nos diga que también se los despilfarran en otros rubros de gastos, porque aun siendo ello cierto, en forma alguna justifica que los universitarios seamos indiferentes con la administración de los fondos de que respondemos. Permitir la entrada en las facultades a quienes no tienen condiciones ni vocación para cursarlas, es como internar en un hospital a todos los postulantes sin siquiera cerciorarse de que estén enfermos.

VIII. En un país cuya riqueza reposa en gran medida en el agro, ingresan en la Facultad de Derecho ocho mil alumnos y a la de Agronomía y Veterinaria alrededor de quinientos. Lo anotaron recientemente en sendos pronunciamientos independientes el señor presidente electo y el señor rector de la Universidad.

IX. Habíamos comenzado señalando que la atracción de las facultades de Derecho no constituía un fenómeno local.

Con esto queremos destruir otro mito: el de que la superpoblación universitaria pueda ser saludada como la aurora de un despertar de la cultura argentina. Es todo lo contrario; es la reiteración en nuestro país, y por despreocupación de las autoridades, de formas sociales de desviación cultural que vienen de esa época anterior que algunos gustan en llamar decadente, obscurantista y burguesa. No es un fenómeno nuevo ni un signo alentador. Piero Calamandrei, en un magnífico libro, cuya lectura debiera ser obligatoria para los aspirantes a ingresar en la facultad, dice: “Las causas de la plétora que aflige y corrompe las profesiones forenses en Italia, aparecen, creo, bien claras. Para una burguesía acostumbrada a considerar los estudios como un medio de conseguir el título, como un medio para asegurarse sin gran trabajo una posición, la abogacía se presenta como la profesión ideal a la que conduce un ancho camino sin asperezas y sin recodos, que las facultades de Derecho y las juntas de los colegios allanan y siembran de flores, en honor de las joviales hileras de despreocupados que se aventuran por él cantando; pero cuando al término del viaje aquéllos llegan alegres a la meta que el camino prometía tan amena, entonces, y sólo entonces, comprenden toda la falacia de aquellas promesas, toda la refinada crueldad de aquellas lisonjas... Gran parte de los jóvenes que el Estado con tan indulgente generosidad acompaña hasta el umbral de la abogacía no halla después otro camino para vivir, cuando se encuentra sin guía y sin apoyo en la encarnizada lucha profesional, rechazada por los colegas más antiguos y desprovista de medios para crearse un bufete, que el de prescindir de escrúpulos. Y él verdadero responsable de la decadencia moral e intelectual de la profesión es, sin duda alguna, el Estado charlatán que, como si el país tuviera gran necesidad de abogados, continúa gritando desde la puerta del barracón a la multitud que quiere divertirse: Adelante, adelante; ¿quién quiere hacerse abogado? Entren, señores, que el gasto es pequeño y el entretenimiento grande”. (“Demasiados abogados”, edic. castellana, cap. XXXIII, pág. 222).

Creemos aplicables a nosotros estos pensamientos de un extranjero, con la aclaración de que nuestro país necesita en forma imperiosa, si no muchos, al menos un considerable lote de buenos abogados para que sean sus buenos jueces, los buenos asesores de su administración, los buenos profesionales de su foro y eleven el sentido de su vida jurídica. Pero a esto no se llega con facultades en las que el número excesivo de alumnos no permite estudiar. La superpoblación de la facultad no constituye un simple desequilibrio provocado por el acceso a la cultura de masas ávidas de saber, que si eso fuera lo saludaríamos como una conquista, fueran cuales fuesen los inconvenientes que el desequilibrio aparejara; es el fenómeno de desorientación de jóvenes de determinadas clases de la alta y la pequeña burguesía que hoy pasean en las facultades los años de su desencuentro, como otrora paseaban los suyos por Europa los jóvenes ricos a quienes alimentaban los frutos del entonces opimo campo argentino.

X. ¿Dónde está la raíz de los males? Se dice que en los planes de enseñanza secundaria. No lo tengo por exacto: de los mismos colegios y con los mismos planes, salen y han salido alumnos brillantes, jóvenes ambiciosos de saber que reconfortan y honran las aulas que ocupan. El mal no está en los sistemas de enseñanza sino en los regímenes de promoción y en la benevolencia con que se los aplica. Renunciando a la exigencia se fomenta la debilidad cuando no la absoluta enclenquez intelectual. Hay crisis en los estudiantes de la voluntad de aprender, pero los culpables principales pueden ser los sistemas que brindan la promoción no obstante esa falta de voluntad. Y nuevamente encontramos en la observación aguda y realista de Calamandrei descripciones que nos corresponden: “La salvación de la abogacía del mañana está, ante todo, en la reforma de la enseñanza media: la excesiva concurrencia de estudiantes a las universidades italianas tiene su primer origen en la condescendencia con que las escuelas secundarias halagan la superficialidad de los hijos de la burguesía. El asalto al título, que en las

facultades de Derecho tiene su manifestación más típica, se podría atenuar eficazmente si se inyectase una nueva sangre de disciplina y de seriedad en la enseñanza media, primer cómplice del relajamiento moral de la Italia de ahora", (op. cit., pág. 231).

XI. Quedan así esbozadas algunas de las muchas razones que movieron al Consejo Directivo de la Facultad de Derecho a implantar el ciclo básico como requisito para ingresar en sus aulas.

José María López Olaciregui
Avenida Quintana 70, Buenos Aires

TERCERA PARTE
CUESTIONES GENERALES SOBRE ENSEÑANZA
TECNICA DE LA INFORMACION
Y TRABAJO INTELECTUAL

LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LA REPUBLICA ARGENTINA

Los planteos de desarrollo industrial en gran escala que se hacen actualmente en nuestro país, ponen nuevamente en primer plano el viejo y postergado problema de la enseñanza técnica, no solamente como un aspecto de "la enseñanza" en general, sino como factor importante en cualquier plan de industrialización nacional.

Es ya casi un lugar común el enunciado de los defectos de la enseñanza técnica, realizado con regular periodicidad en nuestros medios educacionales. Las soluciones propuestas, en general, consisten en cambios de planes de estudios, modificaciones de programas, horarios, número de años, etc.

No consideramos superfinos esos planteos, y muchas de las soluciones propuestas merecen atención, pues no sólo vienen de técnicos o educadores de reconocida experiencia, sino que son el fruto de una persistente preocupación por el tema. Notamos, sí, que falta en general un planteo de fondo de los objetivos fundamentales que debe satisfacer nuestra enseñanza técnica a fin de que los "medios de realización" (organización, planes de estudios, métodos de enseñanza, etc.), respondan cabalmente a esos objetivos, sobre los que es imprescindible una discusión profunda que nos permita su fijación en forma definitiva.

La actual organización de la enseñanza de la técnica, en todos sus niveles, puede ser considerada como el agrupamiento más o menos desordenado de organismos y escuelas de todo tipo y de las más diversas orientaciones, que responden a di-

ferentes planteos y en ciertos casos denotan no tener objetivos definidos.

El establecimiento indiscriminado de escuelas que enseñan oficios sin responder a necesidades claramente expuestas, ha satisfecho —en un ciclo ya superado— una demanda muy poco exigente, supliéndose las deficiencias con el esfuerzo personal de los egresados. En los últimos quince años se ha producido un acelerado crecimiento de la demanda, habiéndose impulsado creaciones —en este renglón— que aumentaron aún más el desorden señalado.

Dos organismos nacionales de gran envergadura agrupan la mayor cantidad de unidades educacionales de esta especialidad: la “Dirección General de Enseñanza Técnica” dependiente del Ministerio de Educación y Justicia, y la “Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional”, también dependiente del citado Ministerio. Ambos organismos, no solamente desarrollan una acción de competencia, en lugar de complementarse, sino que en cuanto a servir objetivos nacionales, aparecen enfocando su tarea desde ángulos diferentes. A estos dos grandes organismos deben sumarse aquéllos, dependientes de algunas provincias, que imparten enseñanza técnica; los de algunas municipalidades, donde se enseñan oficios, y también numerosos establecimientos de enseñanza técnica dependientes de Secretarías, como Agricultura, Obras Públicas, Ejército, Comunicaciones, etc. Todos estos organismos trabajan sin coordinación, con o sin objetivos propios, y sus planes responden a diversas concepciones en materia de enseñanza.

No hemos podido encontrar estudios que justifiquen la distribución y en muchos casos superposición de establecimientos de enseñanza técnica, lo que nos hace pensar en razones puramente circunstanciales, ajenas completamente a las reales necesidades del desarrollo económico nacional. Por esto, consideramos indispensable que se inicie una discusión ordenada, en todos los ambientes interesados en los problemas técnicos y docentes, que conduzca a un planteo que nos permita:

- a) *Fijar claramente los objetivos de nuestra política educacional en materia de enseñanza técnica.*
- b) *Fijar una escala de los niveles típicos de acuerdo con las necesidades de la demanda en el campo industrial, agrícola y ganadero, con valores comunes, correlaciones y alcances en lo formativo.*
- c) *De acuerdo con los valores determinados en a) y b), precisar las características e intensidad de la enseñanza en cada caso.*

Entendemos que la enseñanza técnica en nuestro país no puede limitarse (como lo hace en la actualidad) al “suministro de conocimientos” que se consideran necesarios para un oficio determinado. Conocimientos que han sido esquematizados teniendo como fin la obtención de un saber estático, finito, logrado el cual el hombre estaría dotado de elementos definidos para un determinado ~~hacer~~, olvidando las constantes mutaciones propias de la evolución tecnológica y, por sobre todo, olvidando dotar a nuestro técnico de la capacidad de evolucionar “*por sí*” frente a los cambios típicos de la tecnología. Nuestra enseñanza técnica, organizada tras esquemas excesivamente definidos y en cierta forma esclerosados, crea, frente a los profundos cambios de esta era tecnológica, seres inadaptados, propensos al fracaso o a la inacción, técnicos con temor a la técnica. En suma, grupos humanos ~~pre-~~dispuestos a crear tensiones sociales.

La causa fundamental de esta realidad, radica en que todo el esquema que conduce nuestra enseñanza técnica, pertenece a un pasado, ya bastante remoto.

Propugnamos una educación que prepare al joven para actuar activamente en la sociedad y para comprender su propia evolución. Una educación que forme técnicos capaces de programar y realizar una vida plena y sana, capaces de un trabajo individual y colectivamente productivo, capaces de razonar y obrar de acuerdo al método científico.

Nuestra educación debe basarse en el aprendizaje teórico y práctico de las ciencias básicas, no únicamente por lo que éstas “informan” en conocimientos *en sí*, sino y fundamentalmente, por la “formación metodológica” que su inteligente aprendizaje deja como verdadero saldo. Toda nuestra enseñanza, carece de una preocupación y de un método que forme al joven en la técnica del razonamiento científico.

La enseñanza técnica debe tender a jerarquizar socialmente la capacidad constructiva, generalmente latente en la juventud, debe enaltecer la capacidad de actuar y debe capacitar para elegir *los objetivos de su acción*.

La formación técnica debe al mismo tiempo lograr la profundidad propuesta, y dotar al joven de adecuada plasticidad, proporcionándole, no esquemas de especialidades rígidas, sino y muy especialmente conceptos de “operaciones básicas”, en las orientaciones técnicas de las que el país acusa demanda.

Una formación basada en la permanente observación y en el análisis de la realidad circundante, en el trabajo de equipo, y en la comprensión adecuada del valor de las relaciones humanas, del valor del constante intercambio con el medio y del dominio de las formas de expresión, lograría dotar al joven de los elementos básicos para “*un pensar y un vivir con independencia*”.

Entendemos que este planteo, convenientemente discutido, llevado a todos los niveles de la enseñanza técnica, programado adecuadamente con las proporciones de elementos culturales, elementos científicos y elementos de trabajo (taller, laboratorio, etc.) puede ser —en este momento—, la piedra angular de una reforma de fondo de nuestra educación.

No creemos conveniente, en la enseñanza de oficios, la inclusión de asignaturas culturales independientes, sino en aquellos casos en que una mejor solución no haya sido posible. La concepción general del mundo físico y social, la idea del hombre y su evolución, sus valores, “el conocimiento” y su integración en las culturas, etc., no pueden surgir aislados de aquellos conocimientos que constituyen el *único* interés del

joven aspirante a técnico. Estas ideas deben aparecer en el panorama del aprendiz-estudiante “de entre” los elementos técnicos y científicos (ciencia aplicada y ciencia pura), que son motivo de esa enseñanza. Al desarrollar teórica y prácticamente (taller) el conocimiento de una operación básica (p. ej.: torneado) en el nivel adecuado, se debería comenzar por el conocimiento de los elementos concretos, formas, cálculos simples, conocimiento de materiales, leyes y principios físicos que lo informan, etc. En esta etapa deberían enseñarse los antecedentes científicos del tema, la evolución histórica de los mismos, y podría extraerse de ellos conclusiones relacionadas con el estado social y cultural de esa época, su economía, arte, etc., convergiendo en un todo armónico en la idea del hombre “remodelador de la naturaleza”.

No se nos escapa que esta globalización de la enseñanza técnica en este nivel deberá ser cuidadosamente desarrollada y deberá contar con profesores capacitados para realizarla, pero entendemos que puede ser consagrada como *nuestro mejor objetivo*.

Los defectos principales de la enseñanza técnica en la Argentina, y de su administración, son:

- a) Duplicación en los organismos fundamentales de conducción.
- b) Superposición de establecimientos docentes. Falta de equipo didáctico y humano.
- c) Falta de objetivos. Falta de estímulos para el personal docente.

No es, sin duda, tarea constructiva señalar defectos, sobre los que en particular nadie tiene la total responsabilidad, pero creemos necesario un honesto análisis del estado actual y sus deficiencias, como punto de partida para un plan de mejoramiento.

La vieja enseñanza artesanal, adecuada a ese tipo de producción, y el arte de los oficios, fue lentamente incorporando

mejores técnicas, elementos de maquinarias y el conocimiento de algunos fundamentos básicos. Esta lenta evolución siguió más o menos paralelamente al desarrollo tecnológico, admitiendo cambios de importancia como consecuencia de la primer revolución industrial (siglo XVIII).

Esta tecnificación de los viejos oficios logró formar escuelas eficientes técnicamente y muy de acuerdo con la industrialización del siglo XIX. Nuestro país copió a su hora estas estructuras, en especial de la organización europea, introduciéndole, ya en este siglo, características y conceptos típicos de la educación técnica norteamericana.

Frente a críticas más o menos persistentes sobre la excesiva polarización de esa enseñanza en el nivel secundario y universitario, se introdujeron —con reservas— asignaturas de cultura general apiladas mecánicamente en los huecos que se creyó dejaban las asignaturas técnicas. Los desastrosos resultados de esta enmienda están a la vista y forman el primer eslabón de la cadena que distorsiona la personalidad de nuestra juventud.

No debe engañarnos el aparente triunfo de muchos egresados de nuestros establecimientos, pues además de ser relativo, éste se refiere sólo al éxito personal en empresas y no a la acomodación integral de ese hombre-técnico en el ambiente o sociedad en que actúa.

El crecimiento de nuestro país y la industrialización acelerada de los últimos veinte años no han contribuido al mejoramiento de los defectos señalados, sino, por el contrario, bajo la presión de esta demanda y con los mismos moldes, proliferaron “creaciones irreflexivas” que aceleraron la actual crisis de toda la enseñanza técnica, ya sea en el nivel laboral, en el técnico secundario o en el superior (universitario).

Estas creaciones fueron acompañadas de una disminución en la profundidad de la enseñanza, no solamente por la carencia de equipo humano con dedicación, sino por la total falta de equipos adecuados en talleres, laboratorios y aulas.

Una comisión de expertos, en 1956, decía sobre el particular, refiriéndose a la enseñanza técnica secundaria:

“Sin entrar al fondo de la cuestión que plantea la anterior premisa, de hondas repercusiones sociales, esta Comisión (1), en lo concerniente a la enseñanza y para lo que interesa a sus fines, hace resaltar que es muy magro el resultado que logra el estudiante después de varios años de estudios; no posee conocimientos elementales básicos, y presume tener los que no están a su alcance”.

No es mejor —a nuestro criterio— el estado de nuestra enseñanza técnica superior: planes y programas anticuados y frondosos, enseñanza libresca, escasez o carencia completa de laboratorios y poco interés por el dominio real de la ciencia pura y aplicada, objeto de esta enseñanza.

Los esfuerzos por levantar este nivel resultan estériles por la carencia de personal científico altamente especializado. Algunas universidades tratan de contratar investigadores formados, pero la escasez mundial de expertos en ciencia aplicada y ciencia pura aleja, en cierta medida, las posibilidades de éxito.

Es posible que nuestra única solución esté en un plan de becas de perfeccionamiento en el exterior para nuestros egresados jóvenes mejor dotados.

Si no se logra realizar un serio esfuerzo en este sentido, nuestras facultades técnicas seguirán siendo nada más que escuelas profesionales.

Niveles

Si bien la enseñanza de la técnica, con vistas a formar obreros, técnicos o ingenieros es, ante todo, una rama de la enseñanza (por lo tanto no podrá desprenderse del objetivo fundamental en cuanto a la formación de una personalidad

(1) Despacho de la Comisión Asesora de Planes y Programas de Estudio. 1956. Ministerio de Educación y Justicia, pág. 12.

definida) debe, en cuanto a la orientación de sus especialidades, estar al servicio de la evolución económica del país, y en especial de sus diversas zonas de producción, a fin de asegurar los técnicos que demanda la Nación.

La fijación de características en la enseñanza técnica debe surgir de un estudio estadístico y ser constantemente actualizado por departamentos especializados de los organismos responsables de la conducción de esta enseñanza. Una enseñanza técnica, que como la nuestra, no ausculta las necesidades del país, para satisfacerlas, es antieconómica y superflua en cierta medida.

Hasta que un estudio estadístico nos informe mejor, consideramos conveniente mantener los *tres niveles fundamentales*, ya existentes en nuestro país, los que podrán ser subdivididos y adaptados de acuerdo a las necesidades zonales.

Pueden hacerse dos grandes divisiones en primer término:

- A) Enseñanza técnica común para ambos sexos.
- B) Enseñanza técnica para mujeres.

A) Dentro de la enseñanza común para ambos sexos, los niveles ya dados en nuestra realidad son:

- 1ª) Aprendizaje laboral (obrero calificado)
 - a) para menores
 - b) para adultos
- 2ª) Técnico secundario
- 3ª) Técnico superior (universitario)

19) *Aprendizaje laboral*

a) *Para menores*

La enseñanza debe ser impartida a egresados del ciclo primario completo. Este ciclo para menores tiene por objeto el entrenamiento en talleres o escuelas fábrica, tendiente a la integración del adolescente en un oficio, pero encarado con base

científica y sobre las operaciones fundamentales del mismo. La enseñanza debe ser, en lo posible, globalizada, dotándose al estudiante de los elementos culturales correspondientes a este nivel. El cultivo del idioma oral y escrito, y del dibujo, deben formar parte de esta enseñanza.

Este ciclo, en general, puede extenderse a 2 años de duración, pudiéndose, en algunos oficios que así lo requieran, extenderse a 3 años.

En ciertas zonas del país, los aspirantes a esta enseñanza llegan con solamente cuarto grado de la escuela primaria, en cuyo caso las escuelas fábrica deberán suplir esta deficiencia incorporando los dos cursos elementales que faltan, con prácticas de taller o granja, según corresponda.

La enumeración de los cursos posibles, en este nivel, no la creemos necesaria, concretándonos a señalar que no deben responder a una excesiva especialización. Ellos deben tender al dominio de las “operaciones fundamentales” comunes a varias actividades afines, a fin de permitir al egresado cierta versatilidad y adaptación al mercado del momento, indispensable en la actividad tecnológica de un país en desarrollo industrial.

Los cursos clásicos de ajustador, tornero, electricista de obra, radioelectricista, mecánico rural, electricista rural, etc. etc. y aquéllos que surjan de necesidades regionales como: obrero textil, minero, ceramista, obrero agrícola, etc. etc. deberán ser organizados con una distribución racional, en completo acuerdo con las necesidades reales de las zonas en cuestión. Creemos necesario abandonar la perniciosa costumbre de organizar escuelas de oficios sin el adecuado estudio de la demanda futura.

Esta enseñanza, no obstante su limitado alcance, debe abandonar su actual empirismo, defendido con argumentos que ya han dejado de tener vigencia.

Entendamos necesario, en la formación de obreros calificados, despertar interés permanente por la autocapacitación, enseñando los fundamentos técnicos del oficio, con preferencia a la técnica del detalle.

Consideramos que —en general— la enseñanza en este nivel no responde en nuestro país a las verdaderas necesidades de la empresa industrial. Es, en cierta forma, una “*creación docente*” sin real vinculación con las fuentes de la demanda.

Estimamos necesaria la correcta aplicación de una ley de aprendizaje y justificamos un organismo que la administre, como parte integrante del organismo general que dirija la política educacional en la rama técnica.

b) *Para adultos*

Manteniendo la validez del planteo expuesto para el punto a) y los objetivos generales, creemos que en esta enseñanza para adultos no puede insistirse, sobre los aspectos formativos, con la intensidad señalada para a), debiéndose adaptar la enseñanza a cursos nocturnos para obreros y obreras que trabajan.

En este punto corresponde señalar la necesidad de auspiciar escuelas técnicas adscriptas y sostenidas por las grandes unidades fabriles, sobre “*planes fundamentales*” con el control de los organismos estatales correspondientes.

29) *Técnico secundario*

Este ciclo tiende a formar un hombre de cierta cultura científica y general, con el conocimiento y dominio de una técnica que le permita actuar en la industria y en el agro, ya sea como colaborador inmediato de técnicos de nivel superior, o como únicos técnicos en explotaciones menores. Incluye los elementos fundamentales de toda la enseñanza secundaria y un sólido adiestramiento de taller y laboratorio.

Debería, a nuestro criterio, desarrollarse en siete años, divididos en tres etapas claramente diferenciadas.

a) Un primer período de tres años de *formación científica* básica e *integración cultural*, con entrenamiento general

de taller, (sin orientación específica alguna), en el cual se enseñarían los elementos básicos de matemática, física, química, biología, historia, geografía económica y política, etc.

Insistimos en la necesidad de intensificar la base científica de nuestra enseñanza, descargándola del clásico enciclopedismo que hoy la caracteriza y manteniendo el equilibrio debido con las asignaturas culturales, como también eliminar de sus programas aquellos conocimientos ya asimilados convenientemente en el ciclo primario.

b) Un curso de un año (4º año) que debe suministrar los fundamentos que permitan al estudiante un amplio conocimiento de las orientaciones a su disposición y lo capaciten para una adecuada elección.

En este curso, además de completarse las asignaturas científicas básicas se deberían incluir elementos orientadores de las especialidades que posteriormente habrán de ser desarrolladas. Un cuidadoso estudio de "aptitudes vocacionales" es indispensable, como elemento orientador, durante este año.

Tanto en el ciclo a) como en el b) consideramos urgente reordenar por grupos de materias afines las asignaturas que así lo permitan y reducir el número de profesores, por curso, a un mínimo.

c) Un tercer período de tres años de orientación definida (electricidad, química, mecánica, radiocomunicaciones, construcciones, agricultura, etc. etc.), en el que, además del conocimiento disciplinado de la tecnología de la especialidad, deberá suministrarse un amplio conocimiento del aspecto económico-social del mismo y elementos de relaciones humanas, los que pueden aparecer, adecuadamente organizados, en cursos de economía, organización del trabajo, psicología, elementos de sociología, etc.

Todas las especialidades continuarían con el entrenamiento oral y escrito del idioma nacional, e incorporarían el estudio de otro idioma.

En este ciclo de tres años, en que el joven adquiere una técnica, deberá funcionalizarse el saber tecnológico en "ope-

raciones básicas”, tanto en las orientaciones fundamentales: mecánica, electricidad, química, construcciones, etc., como en las que éstas deban ser divididas por imperio de una demanda más especializada.

39) *Técnico superior* (universitario)

En este nivel de la enseñanza técnica, existen diversos criterios, y las distintas facultades del país buscan, sin duda, los caminos que puedan conducirlos a una mejor formación de nuestros ingenieros. El planteo que creemos puede servir de punto de apoyo para un cambio positivo y de fondo después de reestructurar los objetivos, es el de eliminar los actuales métodos de enseñanza, reemplazando la cátedra magistral por la clase coloquio u otro sistema que se estime conveniente. Esto no puede ser realizado sin un mejoramiento general de los cuadros docentes y la integración de la cátedra con la investigación de ciencia pura y ciencia aplicada (investigación tecnológica), como también la estabilización de equipos de profesores con dedicación exclusiva a las tareas universitarias. Es absurdo que nos planteemos producir más técnicos con la dotación material humana actual: faltan cuadros docentes en todas las disciplinas, y en especial en las fundamentales de aplicación industrial, como también adecuados laboratorios de entrenamiento para estudiantes y plantas piloto modernas.

Un plan de perfeccionamiento en el extranjero para profesores y la contratación de investigadores para formar escuela en nuestras casas de estudio, podrían ayudarnos a salir de este dilatado “*impasse*” de nuestra enseñanza superior.

En muchas ramas, un clasicismo peligroso está retrasando la actualización de los programas y la metodología de la enseñanza. Un ordenamiento en “*operaciones fundamentales*” de la tecnología, como ha sido realizado en las facultades de Ingeniería Química, de la Universidad Nacional del Litoral, de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad del Sur,

podría ser una base para la modernización de algunas especialidades de la ingeniería.

No creemos que las ideas expuestas sean originales ni estén exentas de errores. Ellas son fruto de una preocupación que nace al contacto con el problema. Creemos, sí, que el tema debe ser amplia y profundamente debatido, y en ese sentido no hacemos sino iniciar la discusión.

Alberto G. Davie

República de Siria 3780,
Santa Fe (Argentina)

LA HISTORIA, LA FILOSOFIA, LAS LETRAS EN LA SORBONA

La Universidad ha sufrido tradicionalmente los embates de fuera. Al decir la Universidad, pienso en la de todo tiempo y lugar. Cómo no ha de ser esto cierto para la Universidad de París, y en particular para la Sorbona. Tales ataques provienen naturalmente de círculos no universitarios (antiuniversitarios a veces) constituídos por autodidactos de talento, o por hombres que han roto tempranamente con la Universidad o su métodos.

Haciendo abstracción de los tiempos en que la Universidad era la más pura expresión de la escolástica (Rebeláis se burlaba de sus miembros, llamándolos “sorbonícolas”), no cabe duda de que muchos de los ataques que se le hicieran en el pasado y en el presente siglo daban en el clavo.

La Universidad, como es lógico, nunca los ignoró, y muchos de ellos le sirvieron para corregirse y superarse. Pero su mejor defensa, su mejor réplica, han sido siempre algunos de sus productos, esas minorías de hombres cuyo pensamiento, cuya obra, cuya acción evidencia una anterior, prolongada, paciente formación áulica.

La disputa no ha cesado ni ha disminuido. Los franco-tiradores contra la Universidad (que constituyen a veces bastiones tan importantes en su especialidad como las propias facultades) —y por fuerza he de referirme especialmente al campo de las humanidades— utilizan para sus requisitorios las fallas más evidentes del “academismo” (repetición, verbalismo, erudición, falta de desarrollo de la propia capacidad, de espí-

ritu crítico, de investigación, etc.). Los universitarios insistirán en que “lo que natura no da Salamanca no presta”, pero que lo dado por natura necesita de Salamanca, y que aún el talento y el genio tienen necesidad de formación, ya que el método y disciplina, lejos de ser una traba para el intelectual, encauzan sus esfuerzos y le permiten un mejor rendimiento. Los primeros afirmarán que la academia mata el talento, los segundos que el talento sin disciplina se malogra. Los primeros encontrarán un campo más apropiado para sus afirmaciones en las letras y en la filosofía, los segundos en las ciencias, (sin llegar a los extremos en que la discusión, por supuesto, no podría sostenerse: nadie pretenderá que la Universidad forme buenos poetas, ni que los investigadores de la física nuclear o de la bacteriología modernas se formen en su casa).

Pero hay todo un campo de estudio, el de las ciencias humanas (derecho, letras, filosofía) que deja amplio margen para la discusión. El adjetivo “amplio” no es superfino y, como veremos, tal campo puede ir desde una simple discusión sobre conveniencias didácticas (preferencia de métodos más o menos rigurosos en la investigación o, por el contrario, libertad de acción para el estudiante) hasta la sutilísima polémica de alcance estético en torno a la actividad crítica de la literatura.

Los embates contra la Universidad han alcanzado a veces tal estado público, que no era raro encontrar la réplica en órganos libres o académicos, en artículos titulados, por ejemplo, “Sobre el esnobismo anti-universitario” (Ver “L'Education Nationale”, 1957, Nº 11).

En esta guerra que podríamos llamar “tibia”, pues los otros dos calificativos corrientes no le convienen, quienes atacan la Universidad, siempre al acecho, no han desaprovechado para su asalto ninguno de los momentos propicios. Así, por ejemplo, esta “rentrée” o comienzo de año universitario ha sido particularmente agitada. Los problemas que afectan directamente a la enseñanza superior se han agravado últimamente, como consecuencia del sensible aumento del número de

estudiantes: los anfiteatros no son suficientes, y los alumnos deben sentarse en muchos casos en el suelo, a lo largo de los pasillos y en torno a la cátedra del profesor; no hay bastantes laboratorios, ni profesores, ni comedores universitarios, ni residencias estudiantiles, ni becas. La U. N. E. F. (Unión Nacional de Estudiantes de Francia) dividida hasta hace poco en dos sectores que disentan sobre el alcance político de algunas de sus resoluciones, ha vuelto a unificarse ante la gravedad de estos problemas.

Hubo por lo menos dos días de huelga, con actos en el gran patio central de la Sorbona, y con gran despliegue de carteles que rezaban: “Nous voulons une faculté” (los de ciencias), “Nous voulons des maîtres”, o bien, con su grano de sal: “Des litres de maîtres”, “Les cours dans les théâtres”.

En medio de la tormenta, las estadísticas surgen súbitamente como fuegos de artificio que iluminan instantáneamente una gravedad aquí, un motivo de alarma allá. Algunos de sus fogonazos muestran, por ejemplo, que el total de las facultades francesas reunía en 1900 unos 30.000 alumnos, cifra que asciende en 1930 a 74.000, para llegar hoy a unos 160.000 (de los cuales 45.000 estudian ciencias). Para 1962, las previsiones establecidas científicamente por la “Commission de l'équipement scolaire” calculaban un total de 246.000 estudiantes (de los cuales, 76.000 en ciencias). Y para 1965 un total de 316.000 (103.000 en ciencias). La Universidad de París tenía unos 8.000 estudiantes de medicina en 1900, unos 9.000 en 1920, unos 12.000 hoy; mientras que en ciencias el número pasa de catorce a dieciseis y a dieciocho mil en los tres últimos años; y en Letras de unos mil en 1891 a quince mil en 1950, cifra que asciende hoy a más de veinte mil. De donde deben deducirse fenómenos como el siguiente: de un total de cuarenta mil estudiantes de letras en toda Francia, la Universidad de París sola tiene unos veinte mil, pues el resto de las universidades tiene en cada caso un número que oscila entre mil y dos mil (sólo la de Aix-en-Provence llega a 2.777). En una reciente encuesta, un cronista del “Figaro Littéraire” consigna es-

tos datos: hace unos diez años, los trabajos prácticos de física general eran desarrollados en los laboratorios de la Sorbona por unos 300 alumnos, en 1957 por unos 900, hoy por 2.400. Dichos laboratorios son sensiblemente los mismos de hace diez años.

Las circunstancias anotadas han servido, desde luego, para que recrudecieran los embates contra la Universidad, yendo más allá de sus problemas materiales, de organización y sistema, para alcanzar la proporción de un verdadero proceso al sistema de educación nacional, especialmente superior.

Tales problemas ocuparon las primeras planas de los grandes periódicos, entablándose duras polémicas que no han cesado aún, y en las que algunos grandes nombres de la Sorbona han sido aludidos sin miramiento. Uno de aquellos periódicos, el hebdomadario "Arts", ha dedicado por lo menos seis páginas de su número especial a la cuestión.

Pero veamos de cerca la controversia, en algunos de los campos donde se presenta con caracteres más netos.

En el terreno de la Historia, resulta evidente la oposición entre dos esferas, universitaria una, extra-universitaria la otra. Esta última está representada por "Les Annales", que el hebdomadario mencionado define: "Une revue, un drapeau, une chapelle" (una revista, una bandera, una capilla o cenáculo). Amén de la falta de locales, salas de trabajos prácticos, profesores, asistentes, a los estudios históricos en la Sorbona se los acusa de una falla fundamental: el no preparar para lo esencial, que es en Historia la "investigación". No despertar su gusto. Algo así como si se formaran grandes contingentes de licenciados, pero ningún historiador. La Sorbona, es verdad, ha tratado de remediar la situación, creando un ciclo suplementario destinado a la investigación. Pero este ciclo sufre, al parecer, de la fatal competencia de la "agrégation" (estudios superiores de la sección Historia, posteriores a la licencia).

El gran baluarte enemigo, como dijimos, está representa-

do por el grupo reunido en torno a la revista “Los Anales”. “Fundada por Lucien Febvre y Marc Bloch, —dice el cronista de “Arts”— esta revista ha sido el origen y el instrumento de una importante renovación de los métodos y las concepciones de la historia: una revista excelente. Hoy está dirigida por el heredero espiritual de Lucien Febvre, Fernand Braudel, su sucesor en el Colegio de Francia. Alrededor de esta revista se ha formado un grupo de historiadores, algunos de gran valor, otros de una brillante mediocridad. A menudo se reprocha a este grupo haberse convertido en una capilla. Y ha despertado, en suma, (¿por su talento? ¿su intolerancia?) sólidos rencores en el ámbito universitario”.

Pero es en el dominio de la Filosofía donde la controversia parece haber adquirido su mayor virulencia. Sobre dos aspectos, en resumen, parece cernirse aquí la crítica: 1º Los estudios para el certificado de historia de la filosofía son inadecuados, pues no encaran la historia, el devenir de la filosofía, sino que sólo se estudian algunos filósofos. Y aun éstos son demasiado numerosos (quince) cuando sólo con cuatro o cinco bastaría, para un estudio más profundo. 2º Falta de unidad en la enseñanza impartida por los distintos profesores, lo que se torna grave cuando éstos son filósofos mediocres. La filosofía que se enseña en la Facultad está en retraso, se obstina en comentarios tradicionales sobre obras de segundo plano. Pero el cronista matiza su crítica con algunos párrafos de Jean François Revel (“Pourquoi des philosophes”) que transcribimos: “No hay más que leer las *dedicatorias* de las obras de filosofía publicadas en Francia desde hace un siglo, impregnadas de alabanzas, obsequiosas para con uno o varios maestros reinantes, para comprender en que medida las consideraciones de carrera, el sistema de cooptación, la dependencia absoluta respecto de mandarines todopoderosos, reducen en Francia la filosofía a una cierta mediocridad en los temas y en la manera de tratarlos. (...) Es deplorable ver a millares de estudiantes, en lugar de cultivarse realmente, consumir su juventud en el estudio minucioso de obras mediocres e insignificantes, bajo el

pretexto de que tendrán que comparecer delante de los autores o de los amigos de los autores”.

Como se ve, el tono de la crítica no es suave. Pero no se hizo esperar la réplica de Ferdinand Alquier, que se ocupa habitualmente de Filosofía en el mismo semanario. Alquier responde, en resumen, que nadie pretenderá se estudie la historia, el devenir de la filosofía, fuera de las obras en que se encarna. A menos que se reemplace el estudio de tales obras por un manual, o por los apuntes de un profesor que reconstruiría arbitrariamente tal historia. Con lo cual bastaría que el alumno aprendiese, o repitiese, los apuntes o el manual. Y agrega, refiriéndose al número de filósofos estudiados: “No creo que el estudio de “cuatro” filósofos pueda permitir retrazar el “devenir” de la filosofía. Llevado por su deseo de condenar a todo precio, el autor del texto viene a formular dos proposiciones rigurosamente contradictorias: no se estudia bastante filosofía, se estudia demasiado”. Y con respecto al cargo de que sólo se estudia a autores de segundo orden, pasa revista a las obras inscriptas este año en el programa: la *República* de Platón, la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, la *Suma contra los Gentiles* de Santo Tomás, las *Meditaciones* de Descartes, la *Ética* de Espinoza, la *Crítica del Juicio* de Kant, etc.: “Si éstas son obras secundarias —escribe Alquier— preguntamos a nuestro crítico qué considera, en filosofía, obras de primer plano”.

He dejado para el final el terreno de las letras propiamente dichas, el de los estudios literarios, porque es éste el que parece haber alcanzado mayor estado público, al ser su objeto las obras que llegan normalmente a un sector más vasto, y porque de ellas se ocupan extensamente diarios y revistas en comentarios, críticas o estudios. Aquí, la controversia es ya antigua, y hay nombres, como Lanson o Péguy, cargados de significación, o expresiones, como “crítica universitaria”, de inequívoco sentido.

La contraposición parecería haberse polarizado en torno a dos expresiones o actitudes extremas: (exageramos, desde

luego, en la simplificación) *crítica literaria, historia literaria*. Estas son las dos posiciones que corresponderían, grosso modo, a la anterior disyuntiva en contra o en favor de la Universidad. Y en la diatriba volverán una y otra vez acusaciones más o menos injustas o exageradas como éstas: la crítica libre (término bastante inapropiado) dirá que la crítica universitaria no se ocupa más que del estudio de los textos, de su gramática, de las biografías de los autores; que es fría, desapasionada, aburrida. La segunda acusará a la primera de falta de seriedad, de hacer literatura sobre la literatura, de sentar juicios arriesgados, de preocuparse demasiado por predicciones sobre el futuro de un libro o de un autor. Juicios que —bien mirados— encierran una buena dosis de verdad. Pero mayor dosis aún de falsedad. Hay críticos y críticos, profesores y profesores....

Prueba de que la discusión ha ganado el gran público, (restringamos: el gran público que se interesa en la literatura) es el hecho de que “Arts”, considerando innecesario todo abundamiento, consagra muy poco espacio a la crítica de la enseñanza literaria en la Sorbona (aunque no por ello menos acerada) y, estimando de conocimiento general los alcances del problema, da espacio en el mismo número a la palabra de Pierre Moreau, profesor de la Facultad de Letras y director de los Estudios de Francés.

Moreau señala que tal separación entre la crítica libre y la cátedra universitaria es fenómeno de nuestro tiempo, y cita como ejemplos anteriores de tal unión el caso de Saint Marc Girardin, Faguet, Thibaudet, du Bos, Alain, Brunetière, Sainte Beuve, Valéry, Lemaître.

El problema que va desde la pura determinación de los valores (Estética) hasta la simple sucesión y catalogación de las obras (Historia literaria) deja el sitio intermedio para la crítica literaria propiamente dicha. “Tocando a la vez la esfera ideal de la abstracción y el plano temporal de la realidad concreta, la crítica corre el peligro, si no mira más que a la primera, de dejarse absorber por la estética; si atiende exclu-

sivamente al segundo, de confundirse con la historia del arte y la historia literaria. De la estética a la historia, la crítica asegura un pasaje, es entre ambas una incesante mensajera, ya esforzándose por aplicar a las obras insertas en la historia los principios situados fuera del tiempo, o ya, recíprocamente, proponiendo a la estética los principios extraídos de las obras que la historia le ha hecho conocer. Perpetuo movimiento y doble contacto”.

Pierre Moreau ve, bajo las agitadas aguas de la diatriba, una causa más profunda: la desorientación de la ciencia de la literatura sobre su propio objeto. Y señala algunas de sus últimas manifestaciones: fenomenología de la imaginación, encuesta sobre “el tiempo humano”, esfuerzo para resolver el problema de la personalidad, “colmar el abismo que desgarró el ser”. “La Universidad —dice Moreau— parece por su parte resuelta a perseverar en su designio más modesto: colmar el abismo que nos separa de los textos”.

¿Valdrá la pena recordar el gran sentido crítico francés, su capacidad para el auto-examen, su disconformismo? Revisando diarios y revistas encontramos frases de este cuño: “La Facultad de medicina forma médicos del siglo XIX”, “La Sorbona: una máquina perfeccionada día a día para hacer fracasados”, “En ciencia falta de grandes sabios”.

Quienes vemos el problema desde *fuera*, como extranjeros, sonreímos un poco (amargamente) al oír a los franceses hablar de crisis. Y no es sino con cierta inquietud, con un oscuro cargo de conciencia, que dejamos nuestras satisfacciones y tranquilidad caseras, para contemplar la “crisis” científica, literaria, artística de Francia, en 1959...

Oscar Ernesto Taoca

Pavillon Argentin de la Cité Universitaire
27 Bv. Jourdan. Paris 14 e. Francia.

LA BIBLIOTECA COMO AUXILIAR DE LA EDUCACION

Introducción. I. El Hábito de la Lectura. — II. La Biblioteca y la Educación en los Distintos Niveles: 1. La biblioteca y el niño. 2. La biblioteca y la escuela. 3. La biblioteca y la universidad. — III. Bibliotecas Infantiles y Escolares: 1. Local. 2. Fondo bibliográfico y organización. 3. El bibliotecario. 4. Los servicios bibliotecarios: a) Préstamo a domicilio; b) Publicación de catálogos, boletines y guías de lectura; c) Bibliotecas filiales y ambulantes; d) Hora del cuento; e) Lecturas comentadas; f) Comentario y crítica de libros; g) Grupos de discusión; h) Conferencias; i) Exposiciones; j) Comciertos; k) Audiciones radiales y de televisión; l) Cine; ll) Teatro de títeres; m) Actividades específicas desarrolladas por los propios lectores. — IV. Biblioteca Pública versus Biblioteca Escolar. — V. Colaboración entre la Biblioteca y la Escuela. — Conclusiones.

INTRODUCCION

La educación na depende exclusivamente de la acción desarrollada por los maestros y profesores, sino que debe contar también con otras ayudas externas entre las que ocupa un lugar preferente la biblioteca. Por otra parte, no termina con la graduación del niño en la escuela, y la biblioteca representa la institución más apropiada para mantener en el individuo la continuidad de la educación.

Pero su acción e influencia en el proceso educativo depende, en gran parte, de la comprensión y el reconocimiento que

maestros, profesores y hombres de gobierno y del pueblo tengan de la importancia del libro y de la biblioteca y de la colaboración que exista entre ellos. El maestro y el profesor que limita su enseñanza a la repetición de informaciones y cuyas exigencias no van más allá de la simple memorización, descuida uno de los aspectos fundamentales de la educación, circunscribiendo las posibilidades de sus alumnos que se acostumbran así a no ampliar sus conocimientos con la consulta de libros adecuados. En cambio, el maestro que sabe guiar al niño en el descubrimiento de nuevos horizontes contribuye y facilita su desarrollo psíquico y cultural.

La biblioteca en su sentido más amplio abarca todos los servicios bibliotecarios, tanto de las bibliotecas públicas, populares y nacionales, como especializadas, infantiles, escolares, universitarias y de instituciones de estudios superiores y de carácter cultural y científico. Es pues la institución que atiende al individuo desde su infancia hasta su vejez.

El niño ya antes de saber leer debe concurrir a la biblioteca infantil para empezar a familiarizarse con los libros e interesarse en ellos. Después de aprender a leer desarrolla el hábito de la lectura concurriendo a la biblioteca escolar o pública que le proporciona el material indispensable para su aprendizaje formal y la lectura suplementaria que le permitirá ir extendiendo su horizonte. La biblioteca es el complemento de la escuela y lleva al niño a nuevos mundos a través de cuentos, novelas e historietas a la vez que va ensanchando el panorama de sus conocimientos por medio de los libros de ciencias naturales, físicas y aplicadas, de historia, de descubrimientos y de obras biográficas escritas especialmente para él.

El adolescente necesita lecturas y libros apropiados a su edad y si bien ese material puede proporcionárselo la biblioteca de la escuela secundaria, se nota cada vez más la necesidad de disponer en las bibliotecas públicas de una sección destinada exclusivamente a los jóvenes donde se les facilite los libros que respondan a sus intereses, que no son ya infantiles

pero que no alcanzan todavía la profundidad y responsabilidad de los adultos.

La concurrencia a la biblioteca en estas sucesivas etapas de su proceso psíquico y educativo, lo van capacitando para la investigación individual que se pondrá ampliamente de manifiesto cuando llegue a la universidad.

Vemos pues que en los distintos niveles educativos: escolar, medio y universitario la biblioteca representa una valiosa ayuda tanto desde el punto de vista puramente informativo como de extensión cultural.

Su influencia empieza a manifestarse en los niños y es de carácter más bien formativo, debiendo comenzar por despertar en ellos el hábito de leer y el gusto por la lectura.

I. EL HABITO DE LA LECTURA

La vida moderna con su agitación y su velocidad ha hecho perder, en gran parte, el hábito de la lectura. Hace unos años los niños experimentaban un placer especial en leer y dedicaban mucho tiempo a la lectura de cuentos, relatos de aventuras, historias, etc., en cambio, los innumerables motivos de distracción con que cuentan actualmente los ha llevado a abandonar insensiblemente la lectura hasta el punto de que para muchos constituye una verdadera tortura sentarse a leer. La vida de hogar y la dedicación que los padres prestan a sus hijos influye mucho en este aspecto, pero desgraciadamente las exigencias económicas o sociales de la vida moderna hacen que, en muchos casos, los niños estén al cuidado de otras personas que no se preocupan mayormente de despertar en ellos el hábito de la lectura.

Es muy importante desarrollar este hábito en la niñez pues difícilmente de un niño no lector surgirá después un joven o un adulto aficionado a la lectura.

Si bien es cierto que no es tampoco saludable que los ni-

ños destinen todas sus horas libres a leer, es también cierto que una adecuada distribución del tiempo que dedican a sus juegos y a la lectura resulta muy beneficiosa para su educación.

Para fomentar en ellos el hábito de la lectura es necesario proporcionarles lecturas interesantes, expresadas en lenguaje fácil, sencillo, ameno, atractivo y bonito, teniendo siempre en cuenta los sucesivos motivos de interés que corresponden a las distintas etapas de su desarrollo psíquico.

Pero no basta sólo con disponer del material adecuado sino que hay que desarrollar el gusto por la lectura, acostumbrándolo a hacer de ella un placer y a distinguir y apreciar la buena literatura. Esto sólo se consigue con una cuidadosa selección, dosificando las dificultades literarias y de interpretación que los libros puedan ofrecer, sin perder nunca de vista el interés que deben despertar en el niño, condición primordial y fundamental.

En este camino el primer paso debe darlo la familia que es a la que corresponde la responsabilidad de la formación de los hábitos del niño, pero como, por diversas circunstancias, no siempre está en condiciones de hacerlo, es la biblioteca infantil y escolar la llamada a realizarlo o a continuar o colaborar con la acción desarrollada en el hogar. Pero la biblioteca sólo podrá llevarla a cabo si los niños concurren a ella. De nada valdría una biblioteca que dispusiera de buenas instalaciones y de una colección muy rica si no tuviera lectores. Es aquí donde entra en juego la habilidad del bibliotecario y donde se pone de manifiesto su verdadera vocación. Si los niños no van a la biblioteca, ella debe salir a buscar a los niños. La biblioteca dispone de muchos recursos para atraerlos. Una buena campaña publicitaria y de propaganda da siempre excelentes resultados. Además, la narración de cuentos, las teatralizaciones, los títeres, etc. son motivos de gran atracción. Después, depende del bibliotecario el despertar su interés por la lectura y acostumbrarlos a concurrir a la biblioteca en forma

periódica. Hay que saber aprovechar la época de vacaciones en que los niños no tienen mayores obligaciones, para atraerlos a la biblioteca pública, o bien, donde ésta falta, a la biblioteca escolar que deberá permanecer abierta y ofrecer servicios regulares de lectura, consulta y préstamo.

Por otra parte, en muchos casos debe vencerse también la resistencia familiar invitando a los padres a acompañar a sus hijos y proporcionándoles comodidad para esperarlos o recogerlos después.

No debe tampoco olvidarse a los niños que viven en los suburbios o en zonas alejadas y las bibliotecas ambulantes deben llevar también colecciones de libros destinadas a ellos.

De esta manera la biblioteca puede desarrollar una acción importante y efectiva en pro de la recuperación del hábito de la lectura que va en camino de desaparecer en una sociedad cada vez más materializada en la que hasta las obras literarias se leen extractadas o resumidas para no perder tiempo.

II. LA BIBLIOTECA Y LA EDUCACION EN LOS DISTINTOS NIVELES

La biblioteca es un valioso auxiliar de la educación en todos sus niveles. Cuando el niño es pequeño colabora con el hogar desarrollando una acción formativa que constituirá la base de su futura personalidad; cuando va a la escuela le ayuda a cumplir con las exigencias de sus lecciones y deberes; orienta y ayuda a la juventud en la difícil edad de la adolescencia y cuando el joven empieza la universidad lo auxilia en su tarea y le enseña los métodos de información y la manera de mantenerse al día en los progresos que se van produciendo en el campo de su respectiva profesión. Y al margen de toda esta tarea desarrolla también una acción específicamente cultural por medio de conferencias, conciertos, exposiciones, seminarios, representaciones teatrales, publicaciones, etc.

Tratamos ahora un poco más detalladamente cada uno de estos aspectos.

1. *La Biblioteca y el Niño*

La biblioteca infantil además de despertar en los niños el hábito y el gusto por la lectura y de acostúbralos a concurrir a ella, cumple una misión mucho más amplia.

A este tipo de biblioteca le corresponde contribuir, en parte, a desarrollar la personalidad del niño. Está en la habilidad del bibliotecario orientarlo y dirigirlo en forma discreta hacia lo que resulta conveniente para su edad pero sin forzarlo y sin ejercer aparentemente ninguna presión, pues el niño es por naturaleza rebelde y contrario a que lo dirijan. Así, poco a poco, en forma persuasiva, le va proporcionando material de su interés, indicándole dónde puede encontrar otros libros semejantes o de temas afines para que él pueda más tarde buscar directamente lo que le interesa adquiriendo así autonomía.

De esta manera se va también ganando la confianza del niño y conociendo sus inquietudes lo que le permitirá orientarlo dentro de sus gustos personales o de su vocación particular.

Es también en la biblioteca infantil donde se va despertando en el niño el gusto por el arte: cuadros, láminas, ilustraciones, dibujos, etc., haciéndole sentir la belleza y la fuerza de la expresión y educando su gusto artístico. Puede hacerse uso de este tipo de material para ilustrar relatos o lecturas o determinados temas que resulten de interés.

Lo mismo puede decirse del gusto musical. La mayoría de las bibliotecas infantiles disponen de una buena colección de discos y el niño se va acostumbrando desde pequeño a escuchar y apreciar los distintos tipos de música y a encontrar en ello un placer especial.

Los cuentos narrados en lenguaje sencillo pero sin caer en la vulgaridad y en forma interesante y amena contribuyen a su formación moral y a despertar su imaginación.

Las lecturas comentadas amplían su horizonte y lo acostumbra a analizar y a considerar las cosas desde distintos

puntos de vista, á exponer en forma clara y concisa sus opiniones y a respetar las de los demás.

Los títeres desarrollan en él el gusto por las representaciones en la mayoría de los casos, concluye escribiendo las obras, facciones y despiertan sus actitudes literarias y manuales, pues, bricando los muñecos y manejándolos con gran habilidad.

Las sesiones de cine resultan también muy instructivas, ya se trate de películas documentales o de divulgación en general, las que deben alternarse con otras de tipo cómico o recreativo.

También la biblioteca infantil contribuye a desarrollar en el niño la sociabilidad y el respeto por los demás y por las cosas, pues debe cuidar los materiales que se facilitan y devolverlos dentro de los plazos establecidos para no privar de su lectura a otros compañeros.

Además, el niño aprende a familiarizarse con los libros, a buscar solo los temas que le interesan, a interiorizarse del manejo de algunos de los materiales de referencia, a usar el catálogo y a localizar los libros en las estanterías todo lo cual va a serle muy beneficioso para su futura actuación en la escuela.

2. *La Biblioteca y la Escuela*

La escuela, tanto primaria como secundaria, necesita la colaboración de la biblioteca para poder cumplir eficientemente con su cometido. De nada le vale a los alumnos tener buenos profesores si no cuentan con una biblioteca que les facilite los elementos bibliográficos indispensables para consultar o ampliar los temas tratados o, simplemente, para estudiarlos y poder responder a las exigencias de los programas de enseñanza.

Además, debe tenerse en cuenta que el precio cada vez más elevado de los libros hace que, en la mayoría de los casos, el alumno no pueda disponer de un ejemplar propio y sólo

le sea posible estudiar a través del material que la biblioteca puede suministrarle.

Pero la biblioteca no sólo debe colaborar con los alumnos sino que también debe auxiliar al maestro o al profesor en su tarea, facilitándole los materiales básicos para desarrollar los diferentes temas, los últimos datos registrados, los artículos aparecidos sobre el particular, y de ser posible, bibliografías específicas que le permitan abarcar el panorama en todo su conjunto y poder encarar las cosas con un sentido más realista. De la habilidad del profesor y de su experiencia pedagógica dependerá el mayor o menor aprovechamiento de todos estos recursos que la biblioteca coloca en sus manos y que él debe adaptar a la mentalidad y grado de preparación de su alumnado.

Es pues fundamental que haya una estrecha colaboración entre el profesor, la biblioteca y los alumnos.

Los principales objetivos de este tipo de biblioteca son:

- a) Facilitar a los estudiantes el material necesario para responder a los programas de enseñanza;
- b) Facilitar a maestros y profesores los materiales necesarios para desarrollar sus clases;
- c) Facilitar a las salas de clase, en forma permanente o temporaria, colecciones de libros básicos para ser utilizados en las tareas diarias o en las "horas de lectura libre";
- d) Enseñar a los estudiantes a utilizar el material bibliográfico y a buscar en los catálogos no sólo los autores o temas que puedan ser de su interés personal sino también los temas afines o de interés del momento;
- e) Acostumbrarlos al manejo de los materiales de referencia para que puedan resolver por sí solos sus dudas o confrontar datos;
- f) Tenerlos al tanto de los nuevos libros que se van adquiriendo;
- g) Cooperar con maestros y alumnos en la selección de los nuevos materiales;

- h) Distribuir entre los alumnos guías de lectura;
- i) Despertar o fomentar, dentro de lo posible, sus vocaciones específicas;
- j) Organizar grupos de discusión sobre temas de interés general del momento o de interés especial para los alumnos;
- k) Hacer comentarios de libros para desarrollar en los alumnos el espíritu analítico y crítico;
- l) Utilizar los materiales audiovisuales como películas, fotocopias, micropelículas, microfichas, discos, cintas magnéticas, diapositivas, etc. como medio de divulgación y enseñanza y servir de depósito de los mismos;
- ll) Hacer exposiciones, ya sea de carácter artístico o sobre temas o puntos de interés actual o didáctico;
- m) Auspiciar conciertos y conferencias;
- n) Interesar a los alumnos en las tareas de la biblioteca y hacerlos partícipes de las mismas;
- ñ) Despertar en los alumnos el gusto por formar su biblioteca personal.

Se ha dicho que la biblioteca de la escuela debe ser a la vez:

Centro de enseñanza

Centro de materiales bibliográficos y audiovisuales

Centro de lectura.

Para que todos estos objetivos puedan cumplirse es necesario:

- a) Que la biblioteca disponga de un presupuesto que le permita la adquisición de los materiales bibliográficos y audiovisuales imprescindibles;
- b) Que cuente con un bibliotecario profesional capaz de organizarla con verdadero sentido funcional y que además reúna las condiciones de preparación académica y didácticas indispensables;
- c) Que exista una estrecha colaboración entre el bibliotecario, los maestros o profesores y los alumnos;

- d) Que haya una perfecta comprensión y acuerdo entre el maestro y el bibliotecario en la determinación del material que se va a utilizar en la enseñanza de los distintos temas de estudio;
- e) Que disponga de suficientes ejemplares de los libros más solicitados tanto de texto como de recreación para que puedan ser facilitados en préstamos a domicilio.

Lo importante es que la biblioteca de la escuela proporcione al alumno el material que necesita no sólo para sus estudios sino también para su recreación, le enseñe a manejarlo y a sacar de él el mayor provecho posible y lo acostumbre a concurrir a ella, a interesarse por los libros, a despertar en él el gusto por la lectura y el espíritu de investigación y a obtener en la forma más rápida y efectiva posible los datos que necesita.

3. *La Biblioteca y la Universidad*

La acción de la biblioteca universitaria depende, en gran parte, de la que hayan desarrollado las bibliotecas de las escuelas primaria y secundaria respectivamente.

Si en las dos etapas precedentes la biblioteca ha cumplido con su verdadera tarea formativa y de entrenamiento, el individuo llegará a la universidad con una idea clara de la finalidad de la biblioteca, de cómo desenvolverse en ella y del aprovechamiento que puede obtener de la misma. Pero, si esa tarea previa no se ha llevado a cabo, habrá que empezar por adiestrar al estudiante en el manejo de las herramientas bibliográficas para que pueda aprovechar al máximo los beneficios que la biblioteca le puede proporcionar.

La biblioteca universitaria debe, ante todo, enseñar al estudiante la manera de documentarse y de obtener la información que necesita. No debe olvidarse que todo profesional debe mantenerse al día con respecto a los progresos y novedades que se van produciendo en las distintas ramas de la ciencia y de la técnica. Es pues fundamental el conocimiento de las

fuentes bibliográficas que van registrando todo lo publicado en los diferentes campos. No sólo deben conocerse, sino también saberse utilizar y tener una idea exacta de su utilidad y de sus limitaciones. Por lo tanto es indispensable que el bibliotecario ofrezca a los alumnos de primer año pequeños cursillos de entrenamiento no sólo sobre el uso de la biblioteca sino también, por ejemplo, acerca de la forma de presentar los trabajos escritos, de como hacer las citas bibliográficas, etc. lo que les será muy útil para sus futuras actividades profesionales.

El profesional antes de dedicarse a una investigación determinada debe conocer qué es lo que se ha hecho ya en ese campo y qué se está haciendo en ese momento. De esta manera se evita la dispersión de esfuerzos y se gana tiempo, sobre todo ahora en que las investigaciones de tipo científico avanzan a pasos agigantados. Esto implica la existencia de una buena colección de bibliografías y de 'abstracts'.

Además, debe contar con una buena colección de revistas pues hoy día la información que más interesa es la que aparece en las publicaciones periódicas pues los libros son ya antiguos en el mismo momento en que salen de la imprenta.

La biblioteca de la universidad debe también desarrollar una intensa acción de vinculación interbibliotecaria que facilite el intercambio de informaciones y la obtención de préstamos recíprocos.

Debe utilizar además los recursos de la micropelícula, microficha y fotocopia, única forma de obtener la reproducción del material que se necesita con urgencia y que, a veces, no sólo no está en la biblioteca sino que no está tampoco en el país. Entran entonces en juego los servicios suministrados por los centros de documentación de los diversos países que están en condiciones de proveer a precios bastante módicos micropelículas, fotocopias o microfichas.

Ahora bien, para que estas bibliotecas universitarias puedan llevar a cabo su verdadera misión es necesario:

a) Que dispongan de un presupuesto lo suficientemente

indio o investigación que las diferentes facultades o importante como para asegurar la compra de los materiales que se consideran fundamentales para el es-institutos realizan;

- b) Que posean una colección lo más completa posible de revistas de información general y especializadas;
- c) Que dispongan de una colección lo más completa posible de bibliografías y de "abstracts";
- d) Que cuenten con los elementos necesarios para la obtención de micropelículas y fotocopias;
- e) Que estén a cargo de bibliotecarios que reúnan las condiciones académicas y profesionales indispensables para poder organizarlas con sentido funcional.

Corresponde pues a la biblioteca universitaria una tarea fundamentalmente documental y de información que permitirá a los estudiantes capacitarse para ejercer eficientemente la profesión que hayan elegido.

Pero esta acción de la biblioteca universitaria no está sólo destinada a los estudiantes sino también a los profesores en su doble aspecto, didáctico y profesional y de investigación.

III. BIBLIOTECAS INFANTILES Y ESCOLARES

Como la acción verdaderamente formativa y básica de la biblioteca, desde el punto de vista educativo, corresponde a las bibliotecas infantiles y escolares, nos ocuparemos de ellas con un poco más de detalle.

Al hablar de este tipo de bibliotecas nos referiremos tanto a las que funcionan en las escuelas como a las secciones de la biblioteca pública destinadas a los niños y jóvenes. Cuando la biblioteca de la escuela puede proporcionar a los alumnos material de estudio y recreación, la función de la biblioteca pública es simplemente complementaria. Pero si la escuela no dispone de biblioteca o bien ésta no cuenta con elementos suficientes, la biblioteca pública debe tomar a su cargo la provisión de los materiales bibliográficos indispensables para sa-

tisfacer las necesidades de enseñanza y recreación de los niños. Recíprocamente, en los lugares donde no hay biblioteca pública la biblioteca escolar debe satisfacer también los requisitos de lectura de los adultos.

Los principales objetivos de estas bibliotecas ya han sido enumerados en el capítulo II al hablar de las bibliotecas y la educación en los distintos niveles, por lo tanto consideraremos rápidamente los aspectos relativos al local, el fondo bibliográfico, la organización, las condiciones que debe reunir el bibliotecario y los servicios de extensión bibliotecaria que deben prestar.

1. *Local*

Lo ideal es que la biblioteca tenga un local construido especialmente con características funcionales, pero esto no siempre es posible y a menudo sólo suele disponerse de locales que no admiten, en muchos casos, ni siquiera una adaptación. Pero, aunque las condiciones del local no sean del todo satisfactorias, lo fundamental es crear un ambiente acogedor y familiar que atraiga a los lectores.

La sala de lectura debe ser más amplia que la destinada a los lectores adultos, pues los niños están siempre en movimiento y necesitan espacio. Cuando el local es reducido suelen surgir problemas no sólo por la incomodidad que ello representa, sino también porque los niños no pueden ser atendidos convenientemente.

Debe disponerse también, siempre que sea posible, de una salita especial para estudiar donde los alumnos puedan llevar sus propios textos y donde haya una pequeña colección de libros de referencia para consulta.

Las instalaciones, estanterías y muebles es preferible que sean de tonos claros, por esto es más conveniente usar madera, pues el metal da un aspecto frío y poco alegre.

Las mesas deben ser chicas para 4 o 6 niños y las sillas cómodas y amplias.

El local debe estar adornado con cortinas, plantas, etc. de modo tal que le den un aspecto lo más familiar posible.

Debe haber también cuadros, frisos decorativos o decoraciones murales si bien éstas últimas suelen resultar un poco pesadas y cansadoras.

Lo importante es que el ambiente sea lo más familiar posible y que el niño se sienta cómodo y contento como si estuviera en su casa.

2. Fondo Bibliográfico y Organización

El fondo bibliográfico de una biblioteca infantil o escolar debe estar integrado por:

- a) Libros de referencia
- b) Libros de texto que respondan a los programas de cada grado
- c) Manuales de todo tipo y para todas las materias
- d) Libros de lectura complementaria
- e) Libros de recreación para niños
- f) Libros de recreación para niñas
- g) Revistas infantiles y de divulgación general que estén a la altura de los niños
- h) Recortes de periódicos o revistas que resulten de interés
- i) Láminas que puedan ilustrar o ampliar los distintos temas de enseñanza
- j) Reproducciones de cuadros famosos
- k) Diapositivas
- l) Discos
- ll) Películas de divulgación, documentales y de recreación

Debe hacerse una cuidadosa selección de los libros pues hay algunos que se adaptan más que otros a la mentalidad infantil. Conviene elegir los que estén escritos en lenguaje más simple y más puro, pues no debe perderse de vista que el niño debe acostumbrarse desde pequeño a hablar con proprie-

dad, usando expresiones adecuadas y correctas y ampliando cada vez más su vocabulario.

En cuanto a los manuales debe tratarse de que sean los más completos y modernos. Además, como por influencia de la radio, la televisión y el cine el niño vive al tanto de los acontecimientos y descubrimientos que se van produciendo en el mundo, debe contarse con libros o manuales que lo vayan ilustrando acerca de ellos.

Hay que acostumbrar al niño a usar los libros de referencia, a buscar en las enciclopedias los temas que le interesan, a utilizar los diccionarios para averiguar el significado y la forma correcta de escribir las palabras, a localizar países, ciudades y accidentes geográficos en los atlas, a utilizar las guías de ciudades para ubicar determinados barrios, edificios, monumentos, medios de transporte, etc.; a manejar los almanaques mundiales y los anuarios para conocer la población, la producción, el comercio, los museos, edificios públicos, etc. de los distintos países, etc. De esta manera va aprendiendo a aclarar sus dudas, a resolver los problemas que se le presentan y a conocer las fuentes más convenientes para cada caso.

Hay también que proporcionarle libros de texto que traten específicamente los temas de enseñanza correspondientes a los distintos cursos escolares y que puedan ampliar las explicaciones dadas por sus maestros. De este tipo de textos debe haber varios ejemplares para que puedan ser consultados simultáneamente y llevados en préstamo.

Además hay que proporcionar al niño láminas, fotografías, reproducciones de cuadros, etc. Por otra parte, cualquiera sea el tema de su interés se graba mucho más en su mente si ha sido convenientemente ilustrado. A este respecto son muy útiles las diapositivas que resultan bonitas y a la vez instructivas y que pueden obtenerse en préstamo de otras instituciones o de particulares.

Las sesiones de cine resultan también muy efectivas pudiendo obtenerse películas documentales o de divulgación en

préstamo de los servicios culturales de las embajadas de los distintos países.

En lo relativo a los discos hay también que ir acostumbrando a los niños a escucharlos y comprenderlos, ofreciendo audiciones colectivas y haciendo una cuidadosa selección de ellos. Estas audiciones no deben ser de mucha duración pues hay que tener en cuenta la impaciencia infantil y la poca resistencia que ofrecen los niños a la inmovilidad. La biblioteca debe disponer también de cabinas individuales para oír discos sin que se moleste a los demás lectores.

Todo este material debe ser sometido a los procesos técnicos comunes a toda biblioteca, pero no debe perderse de vista que los catálogos están para uso de los niños y debe evitarse caer en el mal contra el cual se está reaccionando en estos momentos y es el de hacer fichas tan complicadas y con tantos detalles que sólo los entienden los bibliotecarios. No debe olvidarse que los catálogos están destinados a los lectores y que éstos no tienen la obligación de poseer el conocimiento técnico de los profesionales en bibliotecología. Por lo tanto la catalogación debe ser simplificada aunque siguiendo las reglas universales.

El tipo de catálogo que más conviene es el diccionario que incluye en un solo alfabeto las fichas de autor, materia y título y que ofrece mayor accesibilidad y resulta de más fácil manejo. Además, permite todas las fichas de referencia, de llamada y explicativas que se consideren convenientes para guiar en la búsqueda. La tendencia moderna es ordenar las fichas en dos catálogos, uno de autor y título y otro de materia pues la reunión de los tres tipos de fichas en un sólo catálogo suele presentar muchos problemas de alfabetización y por ende de uso.

En cuanto a la ubicación conviene hacerla por materia para que los niños encuentren más fácilmente los temas que les interesan y se vayan familiarizando con las diferentes materias. Hay sin embargo algunas colecciones o series que no

deben separarse y que se ordenarán directamente por número correlativo.

La signatura topográfica debe simplificarse lo más posible depándola reducida a los elementos esenciales.

Pero aun cuando los procesos técnicos se simplifiquen, es necesario adiestrar a los niños en el manejo de los catálogos pues siempre se presentan dificultades que es necesario enseñarles a salvar. Hay también que orientarlos en la búsqueda de los temas que les interesan para que, poco a poco, se habitúen a consultar los catálogos y obtengan por sí solos los datos que necesitan.

Con respecto a las reglamentaciones en vigencia en la biblioteca es imprescindible que cuente con un servicio de préstamos a domicilio. Los plazos de devolución no deben ser tan estrictos pero sin llevar la tolerancia a la exageración, pues hay que desarrollar en el niño el sentido de la responsabilidad.

El niño debe tener libre acceso al estante pues esto le permite familiarizarse con la colección de libros y le da autonomía de elección, aunque resulta más incómodo para el bibliotecario y le exige una continua revisión de los anaqueles.

El horario debe ser lo más amplio posible para facilitar la concurrencia.

La biblioteca debe llevar un registro de lectores lo que permitirá al bibliotecario una mayor comprensión de los problemas inherentes a cada uno y poder así arbitrar los medios a su alcance para prestarle ayuda en la solución de los mismos.

Aun cuando la biblioteca ofrezca un ambiente acogedor y amable hay que vencer la resistencia a concurrir a la misma que ofrece el público en general y los niños en particular, sobre todo en países donde el movimiento bibliotecario no ha alcanzado todavía un gran desarrollo. Es cierto, que en muchos casos, esta resistencia es el resultado de un círculo vicioso, pues los niños no van a la biblioteca porque ésta no cumple con ninguna de sus funciones vitales.

La biblioteca debe desarrollar pues una acción destinada a atraer a los lectores que puede obtenerse por medio de la

publicidad en las escuelas, o la propaganda, ya sea periodística, mural, radial o por televisión. Además, las sesiones de cine, las charlas ilustradas con dispositivas y los discos son motivo de atracción. De todas maneras su principal garantía sobre la cual se basará su futuro prestigio y crédito es ofrecer a los niños servicios eficientes y positivos llevados a cabo con amor y verdadero sentido social de ayuda y colaboración.

3. *El Bibliotecario*

En las bibliotecas infantiles y escolares es donde más se pone de manifiesto la acción personal desarrollada por el bibliotecario. Puede disponerse de todos los elementos: local, libros, recursos económicos, etc., pero nada podrá hacerse si el bibliotecario no reúne las condiciones esenciales para poder desempeñarse con éxito .

No basta con que conozca bien la técnica bibliotecaria y catalogue y clasifique los libros a la perfección, sino que debe ser además, consejero, orientador, compañero y amigo de los niños.

Para poder cumplir con todos estos requisitos es condición básica que le gusten los niños, que sienta un gran cariño por ellos, que tenga mucha paciencia y amabilidad, que conozca su psicología, que se interese en sus problemas, que trate de comprender e interpretar sus diferentes caracteres y sus diferentes reacciones.

Además, debe tener una cierta cultura que le permita ir desarrollando en los niños el gusto por las buenas lecturas y el gusto artístico.

Debe también ser una persona educada para poder a su vez educar a los niños y acostumbrarlos a las buenas maneras y a la corrección en sus relaciones con sus compañeros.

Y finalmente, como debe ayudar al niño a comprender mejor y ampliar los conocimientos que recibe de sus maestros debe tener suficientes conocimientos pedagógicos como para irle proporcionando los materiales en forma dosificada,

yendo de “lo fácil a lo difícil”, de “lo simple a lo compuesto”, de “lo particular a lo general”.

Es por eso muy importante que el bibliotecario sea a la vez un maestro para que su labor resulte así mucho más eficiente.

El ideal sería pues un maestro que tuviera suficiente preparación profesional bibliotecaria como para organizar la biblioteca de una manera funcional y proporcionar a los lectores todos los servicios que esta clase de bibliotecas requiere. Puede ser también un maestro bibliotecario que pase una parte de su día dictando clases y otra como bibliotecario.

Es además imprescindible que haya seguido un curso de especialización en bibliotecas infantiles y escolares y que cuente con un entrenamiento previo en una biblioteca de ese tipo. Estos estudios pueden seguirse en las escuelas normales y escuelas para bibliotecarios o bien en cursos especiales y deben abarcar no sólo la organización y administración de bibliotecas para niños, sino también la literatura infantil adecuada a los distintos niveles y edades.

Para que el bibliotecario pueda cumplir eficientemente sus funciones es necesario que se mantenga al día con respecto a los programas de enseñanza y a los nuevos libros aparecidos y colabore estrechamente con los maestros y profesores a los cuales debe tener al tanto no sólo acerca de las novedades que se van editando sino también de las que la biblioteca va adquiriendo e incorporando.

Un bibliotecario con una buena formación básica y profesional, con una perfecta comprensión de su tarea y comprometido de su verdadera misión, es capaz de hacer de la biblioteca, aunque no disponga de elementos, una cosa viva, en continua acción, cuyas proyecciones vayan más allá de los límites de las paredes que la circundan.

4. *Los Servicios Bibliotecarios.*

Una biblioteca no sería más que un simple depósito de

libros si no ofreciera cierto tipo de servicios de extensión que son los que le da vida y proyección. En una biblioteca infantil escolar los más importantes son:

- a) *Préstamo o domicilio.* Por medio del cual se facilita a los niños los materiales bibliográficos indispensables para estudiar y cumplir con sus exigencias escolares y para su recreación. Si bien es cierto que este servicio exige mayores recursos económicos pues deben disponerse de varios ejemplares de los libros más solicitados y además se corre el riesgo de que muchos de ellos se pierdan o deterioren, estos inconvenientes resultan insignificantes comparados con las enormes ventajas que el mismo reporta.
- b) *Publicación de catálogos, boletines, guías de lectura.* La biblioteca debe hacer conocer el material que tiene y el que va incorporando. Para ello resultan muy convenientes los catálogos impresos que son de fácil distribución y ofrecen a los lectores un panorama general del fondo bibliográfico. Estos catálogos se complementan con boletines periódicos donde se anuncian las nuevas obras que la biblioteca va incorporando. Además, deben publicarse guías de lectura que sirvan de orientación a los niños.
- c) *Bibliotecas filiales y ambulantes.* La biblioteca infantil o escolar puede establecer filiales en distintos barrios para hacer llegar sus servicios a los niños que viven en lugares apartados y que no disponen de facilidades para trasladarse a la sede central. También puede servir a las necesidades de los niños de las zonas suburbanas por medio de las bibliotecas ambulantes.
- d) *Hora del cuento.* Es muy importante para los más pequeños. Por medio de los cuentos se despierta su imaginación, se les va haciendo comprender la diferencia entre lo malo y lo bueno y se les va enseñando como deben conducirse en la vida. Pero hay que sa-

ber contar los cuentos. Hay que usar expresiones correctas y simples, darle la entonación adecuada, contarlos con sencillez y despertar y mantener la atención del auditorio. Además, hay que saber elegir los cuentos más apropiados y que encierran mayor enseñanza moral. Deben contarse una vez por semana y a grupos no muy numerosos siendo conveniente disponer de alguna pequeña salita para hacerlo con más comodidad. Constituye una de las formas más eficientes de atraer a los niños.

- e) *Lecturas comentadas.* Deben elegirse lecturas que ofrezcan interés y orientar a los niños en el análisis de las mismas. Sirven para poner en evidencia el estilo literario o la belleza de expresión y para aclarar, ampliar y hacer comprender ciertos conceptos o ciertos aspectos que conviene destacar.
- f) *Comentario y crítica de libros:* Está destinado a los mayorcitos. Sirve para orientarlos en el análisis, la exposición y crítica de una determinada obra, con lo cual se va encaminando su espíritu analítico y crítico acostumbrándolos a exponer las cosas con claridad y precisión. Se pueden utilizar libros que ya están en la biblioteca para despertar interés por su lectura o bien libros recientemente aparecidos para determinar si conviene o no su adquisición. Este tipo de servicio puede llevarse a cabo en conexión directa con maestros y profesores.
- g) *Grupos de discusión.* Son muy útiles para acostumbrar a los niños al intercambio de ideas y para aclarar conceptos. Deben elegirse temas de actualidad y también de interés local.
- h) *Conferencias.* La biblioteca debe auspiciar conferencias sobre temas que resulten de interés e invitar a ellas no sólo a los alumnos de las escuelas, sino también a sus familiares, a los profesores y al público en general. Debe hacerse una cuidadosa selección de los

temas a tratar y de las personas a cuyo cargo van a estar las conferencias para que los resultados de las mismas sean realmente positivos.

- i) *Exposiciones.* Constituye una de las más evidentes muestras culturales que puede ofrecer la biblioteca. Las exposiciones pueden ser muy variadas. Aparte de las de tipo conmemorativo dedicadas por ej. a escritores, poetas, pintores, científicos, campañas benéficas o culturales, fechas tradicionales, etc., pueden también ser de carácter artístico, de cuadros, grabados, dibujos, esculturas, cerámica, etc.; exposiciones puramente bibliográficas por ej. de libros antiguos, de libros infantiles, de láminas, de encuadernaciones, etc. También de juguetes, aeromodelismo o de obras llevadas a cabo por los mismos niños.
- j) *Conciertos.* La categoría de los concertistas que la biblioteca puede contratar depende de los recursos económicos con que cuente. Las que no tienen grandes posibilidades económicas pueden ofrecer conciertos utilizando discos. Lo importante es hacer una buena selección y un plan previo. Pueden también planearse audiciones combinadas tipo conferencia con ilustraciones musicales que resultan muy interesantes e instructivas.
- k) *Audiciones radiales y de televisión.* Constituyen una buena y efectiva propaganda para la biblioteca. Pueden ser simplemente de carácter publicitario para atraer lectores haciendo resaltar la importancia de los servicios o bien explicándolos con todo detalle. Pueden también referirse a temas específicamente bibliotecarios o vinculados a la bibliotecología en general. O bien audiciones dedicadas especialmente a los niños por ej. dramatizaciones de cuentos famosos o de la historia de ciertos descubrimientos o inventos científicos. En estos casos la biblioteca puede colaborar con la radio facilitando previamente a los niños libros que

hablan de las personas o de los hechos que van a ser considerados en el programa. Además, algunas de las audiciones pueden ser grabadas y pasadas después en las clases o en la biblioteca de la escuela.

- 1) *Cine*. Las sesiones de cine resultan muy convenientes para atraer a los niños. Pueden ser simplemente recreativas, de películas cómicas o de aventuras o bien de carácter documental o instructivo.
- 2) *Teatro de títeres*. Entretiene y despierta gran interés en los niños. Debe hacerse una cuidadosa selección de las obras a representar. Puede también interesarse a los niños en la fabricación de los propios títeres y en su manejo y en la redacción de los libretos.
- m) *Actividades específicas desarrolladas por los propios lectores*. A los efectos de desarrollar la iniciativa y la personalidad de los niños, la biblioteca puede disponer por ej. de un pequeño taller de cerámica donde creen y fabriquen objetos de acuerdo con la imaginación y el gusto de cada uno. Si bien debe dárseles la mayor libertad de acción, conviene irlos encauzando respetando siempre su personalidad. Además, en muchas bibliotecas los propios niños redactan, imprimen y distribuyen una revista o boletín informativo donde registran las novedades que juzgan de interés y donde pueden también escribir artículos, poesías, cuentos ilustrados con dibujos, etc.

IV. BIBLIOTECA PÚBLICA VERSUS BIBLIOTECA ESCOLAR

Como no todas las escuelas disponen de bibliotecas, la biblioteca pública debe tomar muchas veces a su cargo la atención de los niños en edad escolar. A la inversa, donde no hay biblioteca pública la biblioteca escolar debe satisfacer las exigencias de la población adulta.

La biblioteca infantil o escolar que funciona como sección de la biblioteca pública ofrece las siguientes ventajas:

- a) Dispone de mayores recursos económicos;
- b) Puede estar abierta mayor cantidad de horas por día;
- c) Puede funcionar los días feriados, los fines de semana y durante las temporadas de vacaciones;
- d) Como es una sección de una gran biblioteca puede facilitar al alumno, en los casos que sea necesario, un tipo de material que las bibliotecas escolares no posean;
- e) Puede ofrecer mayor cantidad de servicios de extensión cultural;
- f) Puede ser utilizada por mayor cantidad de niños;
- g) Los niños que la frecuentan no encuentran después dificultades para pasar a la sala de lectura general, pues están ya acostumbrados al mismo tipo de servicio y organización.

Y las siguientes desventajas:

- a) No puede ejercer una influencia tan directa sobre los alumnos como la biblioteca de la propia escuela;
- b) No puede mantenerse en contacto tan directo con los maestros y profesores;
- c) Los alumnos y maestros no pueden disponer del material que necesitan en la escuela en forma inmediata;
- d) Como exige trasladarse especialmente a ella no resulta, a veces, tan cómoda como la de la propia escuela;
- e) Aunque dispone de mayores recursos económicos debe responder también a las exigencias de consulta de muchos sectores diferentes y muy a menudo sacrificar al sector escolar en beneficio de los otros.

Vemos pues que, en realidad, el ideal sería la coexistencia de las dos bibliotecas, la escolar y la pública con una sección dedicada a los niños, pues sus acciones no se superponen, ya que la biblioteca pública puede colaborar eficazmente con la biblioteca escolar en:

- a) Facilitar para su consulta material muy costoso que la biblioteca de la escuela no puede adquirir;

- b) Facilitar material que en la escuela no se usa más que temporariamente por lo cual no se justificaría su adquisición;
- c) Facilitar material a los profesores para las clases;
- d) Llegar a un acuerdo con los maestros y profesores con respecto al material que debe adquirirse;
- e) Coordinar exhibiciones, programas de extensión, conferencias, comentario de libros, discusión de asuntos, etc. en conexión con las clases que se dictan en la escuela;
- f) Facilitar material en préstamo en las horas en que la biblioteca escolar no funciona y durante las vacaciones;
- g) Servir a los intereses de las escuelas de barrios apartados o suburbanos por medio de las bibliotecas ambulantes o las filiales.

La biblioteca pública puede por lo tanto ser un valioso auxiliar de la biblioteca escolar y por ende de la escuela, pero para que su acción resulte efectiva es fundamental que las tres trabajen en forma coordinada.

V. COLABORACION ENTRE LA BIBLIOTECA Y LA ESCUELA

La colaboración entre la biblioteca y la escuela sólo puede llevarse a la práctica cuando, tanto maestros como bibliotecarios, tienen una perfecta comprensión de sus funciones y están dispuestos a trabajar en forma coordinada. Esta coordinación es muy difícil de obtener porque unos y otros piensan que se está invadiendo el campo que por derecho les pertenece.

Para llegar a una buena coordinación es necesario, desde el punto de vista del bibliotecario:

- a) Que solicite la ayuda de los maestros para la selección del material que la biblioteca debe adquirir;
- b) Que ponga a disposición de los maestros las listas y catálogos recibidos para que puedan ayudarlo en la selección;

- c) Que facilite a los maestros todo el material de que dispone la biblioteca, libros, revistas, materiales audiovisuales, etc. para poder desarrollar los programas de estudio;
- d) Que coordine las exposiciones de láminas, libros, etc. con los temas que se están desarrollando en clase;
- e) Que tenga al tanto a los maestros acerca del material que la biblioteca va recibiendo;
- f) Que esté al día en cuanto a los programas escolares y a las novedades que se van produciendo en los métodos de enseñanza;
- g) Que, de acuerdo con los maestros, organice cursillos para enseñar a los alumnos el manejo de las herramientas bibliográficas.

Y desde el punto de vista del maestro:

- a) Que facilite al bibliotecario la bibliografía correspondiente a su materia y seleccione con él los libros que más conviene adquirir;
- b) Que elija en las listas que el bibliotecario le proporciona los libros que más interesan y en el caso de que disponga de catálogos o noticias sobre libros los ponga a disposición del bibliotecario para tratar de facilitar lo más posible su tarea;
- c) Que tenga al bibliotecario al tanto de los temas que va a tratar y solicite su colaboración para completar la información sobre los mismos;
- d) Que llegue a un acuerdo con el bibliotecario acerca de los temas que conviene ilustrar y facilite material de su propiedad particular para ser incluido en las exposiciones que ofrezca la biblioteca;
- e) Que colabore con el bibliotecario en los cursillos dictados a los alumnos sobre la forma de usar la biblioteca;
- f) Que influya en los alumnos para que concurran a la Biblioteca.

Pero toda esta tarea coordinadora sólo puede llevarse a cabo en los países en que los organismos gubernamentales que rigen la educación reconocen la importancia de los servicios bibliotecarios y la repercusión que los mismos pueden tener en el desarrollo educativo de la nación.

CONCLUSIONES

Para que las bibliotecas puedan cumplir con los objetivos señalados es necesario:

- 1) Que las reparticiones gubernamentales que tienen a su cargo el control educativo del país comprendan la importancia de la acción que las bibliotecas pueden desarrollar y les presten la debida atención;
- 2) Que en todas las escuelas se creen bibliotecas para atender las necesidades de alumnos y profesores;
- 3) Que se otorgue a las escuelas y universidades los medios económicos necesarios para dotar a las bibliotecas del fondo bibliográfico indispensable y de los materiales audiovisuales fundamentales;
- 4) Que se arbitren todos los medios para que las bibliotecas puedan cumplir con los requisitos del préstamo a domicilio;
- 5) Que se ponga al frente de las bibliotecas personal competente no sólo académica sino también profesionalmente. Además, teniendo en cuenta que debe llevar a cabo tareas muy específicas, es necesario que haya seguido cursos de especialización en bibliotecas infantiles y escolares o bien, en el caso de las bibliotecas universitarias, de documentación y que cuente con suficiente entrenamiento;
- 6) Que en los programas de estudio de las escuelas se incluyan algunas nociones acerca de la importancia de la biblioteca, las herramientas bibliográficas y su manejo y los servicios bibliográficos en general o bien que se dicten cursillos breves sobre el particular;

- 7) Que las bibliotecas públicas cuenten con una sección infantil y escolar que colabore con las bibliotecas escolares propiamente dichas;
- 8) Que las bibliotecas ambulantes no dejen de lado a los niños lectores de las áreas a las cuales ellas sirven;
- 9) Que los maestros y profesores trabajen en colaboración con el bibliotecario de la escuela y de la sección infantil de la biblioteca pública;
- 10) Que la radio y la televisión colaboren con la biblioteca en la extensión de sus servicios.

Para que estos propósitos se cumplan es imprescindible la existencia de un plan previo que coordine la acción de autoridades, maestros y bibliotecarios en un ideal común de ser útiles a la sociedad.

Emma Linares

Biblioteca Comemorativa de Colón.
Washington. U.S.A.

Nota. — Parte de este trabajo, con un capítulo sobre preparación profesional por Marietta Daniels, ha sido publicado en la *Bibliographic Series* de la Biblioteca Comemorativa de Colón, de la Unión Panamericana.

CONTORNOS Y DINTORNOS DE LA INVESTIGACION Y DE LA ERUDICION

Frecuentemente encontramos confundidas la investigación y la erudición hasta en autores preclaros. Como el esclarecimiento de nociones oscuras es un modo de alejarse del caos y acercarse al cosmos en el mundo de la cultura intelectual, me parece esfuerzo provechoso para un trabajador de la mente el de deslindar esos territorios, dedicando a tal obra algunos días, algunos conceptos y algunos vocablos.

I

Caracterismos muy varios diferencian a la investigación de la erudición.

La investigación es hija de la curiosidad. El ser humano se ha visto situado en medio de la tierra, y se ha preguntado qué es ella y qué es él, cuándo se le puso ahí por primera vez, de qué modo se le pone, por qué y para qué se le ha puesto, en qué momento la naturaleza es su amiga y en cuáles es su enemiga, cómo debe quererla y cómo combatirla y vencerla o darse por vencido. Todo ese movimiento en torno de lo que lo rodea produce en el hombre un afán de conocer, que si está dirigido por dotes de cierta capacidad para realizarlo se llama investigación.

La erudición nace de la memoria. El ser humano posee ya el conocimiento. Ha invertido tiempo y esfuerzo en adquirirlo. Sabe lo que vale. Por instinto de conservación no quiere perderlo porque equivaldría a perderse él mismo. Se lo agarra en reproducciones, en recuerdos, en «disposiciones». Cuando tiene prendas de cierta aptitud para verificarlo se denomina erudición.

Ya tenemos ahí las simientes de donde irán creciendo los dos tallos diferenciales de hojas, flores y frutos.

La investigación ataca el fenómeno. La erudición defiende el hecho.

El investigador acomete a las tres fases del tiempo: el pasado por reconstruir, el presente y el futuro. El erudito se atrincheró solamente en el pasado. El primero apunta para el «plus ultra». El segundo expresa: «non plus ultra».

El investigador es tipo de búsquedas; el erudito, de hallazgos. Aquél es un productor; éste, un receptor. El primero, crea; el segundo, repite. El uno propende a la originalidad; el otro, a la imitación.

El investigador se desenvuelve hacia la libertad; el erudito se envuelve en la autoridad. El primero ama el progreso; el segundo respeta la tradición. Caracterízase la investigación por revolucionaria; la erudición, por conservadora; y la una deviene romántica y la otra realista.

Una visión del proceso histórico desde el mirador de nuestro asunto nos pone de relieve que hay épocas en que el impulso creador conduce predominantemente a la investigación; y épocas en que el cansancio se asienta prevalentemente en la erudición. La Grecia de la Antigüedad es ejemplo de la primera. El Medioevo —sin preterir las revisiones críticas a que se le ha sometido últimamente— es ejemplo de la segunda.

El saber factual del *qué*, toca al erudito; el saber etiológico del *porqué*, y el teleológico del *para qué*, al investigador.

La intuición puede elevar al investigador hasta la cima del genio. El raciocinio puede sumergir al erudito hasta la sima del sabio.

Hay disciplinas contiguas que, al acercar al erudito y al investigador, sirven para, poniéndolos al lado, distinguirlos mejor. Así, en temas de lengua, la lingüística se nos presenta con la erudición de la letra y la filología con la investigación del espíritu. Si nos volvemos para una actividad tan subalterna pero al mismo tiempo tan particular como la del manejo de los sellos de cartas, podemos representarnos como investigador al que los dibuja y como erudito al que los colecciona.

El investigador tiene, por lo general, una actitud introvertida; el erudito, una extrovertida. La investigación desea adentrarse en el subsuelo del ser; la erudición quiere darle vueltas al meandro del parecer.

El investigador gusta de ordenar; el erudito, de hacinar. Aquél prefiere la sobriedad intelectual; éste, el hartazgo.

A la investigación puede estimársela como artículo de primera necesidad en la vida de la cultura; a la erudición como artículo de lujo.

Los eruditos llegan a ser muy egoístas; entre los investigadores se halla más altruismo. Aquéllos se inclinan a una sensibilidad fría; éstos suelen mantener cierta emoción cálida.

El investigador tiende a ser flexible y relativista; el erudito, rígido y dogmático. No obstante, por lo común, el primero conserva una creencia, y el segundo se torna escéptico.

El investigador ve el conjunto; el erudito mira los detalles. El primero comprende el bosque; el segundo entiende de los árboles. El uno concentra; el otro dispersa.

El erudito aprende; el investigador comprende.

El erudito expone; el investigador explica.

La investigación usa el método inductivo; la erudición, el deductivo.

Al erudito podemos representárnoslo como un proletario de tareas; al investigador como un obrero de labores.

El erudito pertenece al mundo de la extensión; el investigador al de la intensidad.

Me parece que Hipólito Taine, sin proponérselo expresamente, dibujó una diferencia esencial entre el erudito y el

investigador cuando en su *Historia de la Literatura Inglesa*, dijo lo siguiente: «La concha y el documento son restos muertos y no valen más que como indicios del ser íntegro y viviente. Hasta ese ser hay que llegar; ese ser es el que necesitamos reconstruir». El erudito autonomiza la concha y el documento como si hubieran existido por sí mismo es el investigador el que les devuelve su causalidad vital.

El investigador se asemeja a un viajero sempiterno; el erudito a un residente inmovible.

Cuando la investigación se sedimenta en erudición, aquella retorna a sus excavaciones indagadoras. Ramón y Cajal refiere que, cuando era todavía un humilde médico recién salido de las aulas, se propuso publicar sus experimentos sobre la inflamación, y que uno de los profesores más distinguidos de la Universidad de Zaragoza, hablando a nombre de la intangibilidad de la erudición —interpreto yo— exclamó: «¡Pero quién es Cajal para atreverse a juzgar los trabajos de los sabios!» Y ello llevaba al descubridor de la neurona, párrafos adelante, a insinuar que prefería el exceso de audacia en el investigador que el de prudencia, rayamo en beatería, del erudito.

Mientras a la altura de nuestros tiempos el erudito sigue solamente informándose, ya ahora el investigador se forma.

II

Acabamos de observar al erudito con su fuerza y al investigador con su maña como si estuvieran en pleno *round* arrojándose trompadas. Contemplémoslos ahora sentados en los dos ángulos del *ring*, durante los minutos de descanso, para examinar las condiciones y las circunstancias que pueden contrapesarlos.

Tanto el investigador como el erudito aman el conocimiento.

Tanto el investigador como el erudito tienen que contar con el marco del tiempo. No les es suficiente la inspiración.

como al artista. No pueden prescindir del reloj y del calendario. Tanto el uno como el otro requieren paciencia.

La autoridad de la erudición y la libertad de la investigación son susceptibles de equilibrarse dentro de cierto orden, como en el ejemplo de Roger Bacon, lingüista, astrónomo y estudioso del pensamiento filosófico medieval a la vez que aplicador de la matemática a la física y fabricante de instrumentos ópticos.

Y tanto la investigación como la erudición han sido embestidas, para daño de la cultura, por ese engendro de la Revolución Mecánica que es el especialismo, pretensu reductor del mundo, de la vida y de la humanidad, monstruo pleonéxico que se arrincona para consagrarse al sadismo y al masoquismo de destruir las relaciones. El especialismo ha contribuido no poco a falsear el espíritu de la investigación y de la erudición y a proclivearlas en diletantismo y pedantería. El especialista —con sus confinamientos, reclusiones, aislamientos, esquematizaciones rígidas y hermetismo, con su ausencia de sentido filosófico, con su partidismo sectorial y sectario e intolerancia, con su enorme conocimiento de su artículo y su inmensa, enciclopédica ignorancia de todo lo demás, con su unilateralismo de círculo vicioso— es un preocupado, un verdugo de la investigación y de la erudición, un enterrador del saber, un destructor de la cultura y un desintegrador del espíritu humano. Pero hay más. No sólo paraliza todo eso, sino que, como Jacobo Burckhardt ha señalado, el especialista vuélvese paralítico también, y este autor, en sus *Reflexiones sobre la Historia Universal*, recuerda el caso de la obsesión de Buckle por los sermones escoceses de los siglos XVII y XVIII.

Nuestro José de la Luz Caballero, sugeridor que se adelantó a algunos autores en el arte de los distingos sutiles — aunque todavía no se le ha estudiado en este extremo—, comparaba a la investigación con la pintura *d'apres nature* y a la erudición con el pintar por los retratos viejos. Del recipiente de su juicio extraigo la conclusión de que no deben des-

preciarse ni la una ni la otra, sino usarlas en su tiempo y lugar. Esa consecuencia la voy a convertir en consejo, si bien alterándolo. Estudiaré en seguida el lugar y el tiempo de la investigación y luego los de la erudición.

III

La investigación consiste en aplicar los procesos mentales de un modo metódico a la solución de problemas del espíritu humano para lograr conceptos verdaderos.

La investigación, como he recordado alusivamente antes, cuenta ya con sus técnicas. La más general consiste en ver, primero, lo que se conoce sobre el asunto que desea investigarse, para no malgastar energías y evitar recaídas. El segundo paso es —salvo en las matemáticas— elegir, de modo crítico, las fuentes. Estas las distinguen algunos tratadistas en espontáneas y artificiales. Las primeras, en las ciencias naturales, son los fenómenos que la naturaleza ofrece espontáneamente al observador, y las segundas las que se provocan con los experimentos; y en los estudios sociales las primeras son los antecedentes que se indican sin propósito preconcebido, y las segundas son las coleccionadas con tal objeto. El tercer paso es sacar el material, componer los datos. El cuarto y último paso es la conclusión, la síntesis final.

El método inductivo funciona, al investigar, desde el examen atento de las particularidades, a través de la hipótesis y la reflexión, hasta las conexiones generales de los fenómenos. Después que el investigador ha asimilado, entonces generaliza. Por lo tanto, la investigación se vale de los datos experimentales y de los principios y las leyes de la razón.

El investigador positivo ocupa lugar cimero en la jerarquía intelectual porque crea conocimientos, descubre verdades que impulsan el avance del espíritu y el progreso de la humanidad. Los grandes obstáculos que tiene que vencer desarrollan en él vigorosas calidades síquicas y cualidades morales: la volición, la energía, el dominio de sus pasiones y de las pasiones,

la sinceridad, la modestia, la tolerancia, el desinterés, el sentido de iniciativa... son los resultados de su tremenda lucha contra la naturaleza y frente a los demás seres humanos.

La investigación, desde el siglo XIX, ha pasado de individual a colectiva. Ha sobrevenido el equipo. La vocación desciende a profesión. Bertrand Russell, poniendo su poderoso pensamiento al servicio de una no menos poderosa imaginación, ha entrevisto que en los tiempos futuros un «último peldaño en la educación de los intelectuales de la clase gobernante consistirá en el entrenamiento para la investigación»; y de predicción en predicción vaticina que: «A la larga, la proporción de progreso científico disminuirá, y el descubrimiento morirá por respeto a la autoridad».

No obstante, yo caigo al lado de los que creen que las posibilidades de la investigación son infinitas. Me oriento para ello por el dictado de la claridad meridiana de la historia. La ley del progreso, cuya vigencia es discutible en el orden de la moral y quizás no existe en el de la política —ya que ésta no ha actuado sino por ciclos de regímenes— se cumple absoluta e imperativamente en el de la investigación, desde la Edad Paleolítica, cuando el ser humano discurrió que no debía solamente alimentarse con ciertos animales que cazaba sino observar sus costumbres y sus formas, hasta su esplendor en el mal llamado Renacimiento —mal llamado porque fue, además de eso, crecimiento y creacionamiento— que la dilató por todas las dimensiones de la naturaleza y de la cultura, al que se agrega después la Revolución Mecánica.

IV

Al entrar en el local donde estudiaremos la erudición aisladamente, lo primero que se percibe es algo así como mal olor a moho de humedad. Lo ha ido depositando a través de los siglos la crítica negativa, la censura, hasta determinar en los tiempos actuales un ambiente aprehensivo enfrentado con la erudición. Podría recogerse por lo menos un fraseario peyor-

tivo muy copioso contra los eruditos y la erudición. Me referiré tan sólo a los autores de relieve que me vienen a las mentes. El desfile lo inicia Heráclito, que ya aborrecía al coleccionador de hechos sin visión general ni comprensión. Lo sigue Epicuro, para quien el deseo de saber por saber no es más que simple vanidad. Marchan luego Descartes y los cartesianos que en general tenían a la erudición por nociva para los adelantos de la razón, y uno de aquéllos, Malebranche, la combatió dondequiera que apareciese: las disciplinas históricas, el humanismo... Baltasar Gracián reparó en ella un signo de cansancio y un síntoma de pedantería. Para Nietzsche, el instruído no pasaba de ser un hombre reflejo. Amado Nervo aconsejaba hacer lo que él tenía imaginado para sí: meterse a erudito cuando ya se hubiera perdido el talento. Nuestro Enrique José Varrón fue especialmente pródigo en denunciar su escepticismo sobre la erudición con las aceradas ironías de sus últimos tiempos (1). Miguel de Unamuno recorrió toda la gama de colores

(1) He aquí 8 aforismos repartidos entre distantes páginas de su libro *Con el Eslabón*:

«¡La cólera de los eruditos! Terrible y archicómica. No les discutáis sus teorías, si estimáis vuestra piel. Pero ¿es distinta de la ira de los teólogos, de los legistas y de todos los istas que creen saber algo a puño cerrado?»

«¡Qué sutil olfato el de los eruditos! Huelen lo rancio de un manuscrito apollado; época de Demetrio, Poliorcetes, o de Tolomeo Evergetes. Y el ingenioso falsario se les ríe en las narices!»

«No hay obra anónima notable sin que los eruditos se empeñen en ponerle nombre de autor. Están siempre en el secreto. Como si los eruditos conocieran a cuantos escribieron y se ocultaron, o quedaron ocultos por obra del tiempo, de suyo gran encubridor.»

«Las modas infestan a los eruditos, como a cada quisque. Pues ¿no han vuelto a regodearse con los indigestos libros de caballerías? ¿Y con las insulsas novelas pastoriles? ¡Oh sesuda gente libresca, también te hace carantoñas la majadería humana.»

«Escalígero motejó a Montaigne de ignorante arriscado. Del ignorante nos queda el libro; del erudito el nombre.»

«¡Con qué fruición bucean los eruditos en el mar inmenso de lo pasado; con el escafandro de la fantasía registran su fondo cenagoso. Ya, ya dieron con la esmeralda de Polycrates, Parece un guijarro sobre el cual se ha espesado el limo de los siglos, pero es la esmeralda de Polycrates.»

«La erudición. Descubrámonos ante ella con gran respeto y mucho

feos de los que se dedican a la erudición: lo que hay en ellos de copia, de más bulto que claridad, de acumulación de falsas interpretaciones, de estudio contrario a toda originalidad, de evasión de la vida, hasta culminar su crítica en la creencia de que es más natural y legítimo el plagiarlo que el citador. Y Giovanni Papini ha roto todos los *records* de ataques a esa forma de actividad intelectual llamándoles «grajos» a los eruditos.

Ahora bien, ¿puede aceptarse ese desprecio así como así, y sin más ni más? Yo creo que no. Hay que someterlo a cierto discernimiento.

En primer término, nos debe poner en cuidado el fenómeno de que, a pesar de reprobaciones tan antiguas, duras y abundantes, la erudición haya subsistido, hasta convencernos de que borrarla del mapa del saber y la cultura equivaldría a la comisión de delitos de lesa antihistoricidad. ¿Cómo, sino incurriendo en tales herejías, se puede derrocar toda la sabiduría religiosa atesorada y difundida por sacerdotes eruditos en las escuelas sagradas de las culturas antiguas tan pronto se rebasó la etapa tribal, lo mismo en Egipto que en Babilonia, Asia, China, India, Persia, entre los judíos desde el siglo VII antes de Jesús, los griegos, los etruscos, los romanos, los galos, los mayas, los aztecas, los incas y los árabes bajo el Islam? ¿Cómo, sino cayendo en tal culpa, se puede destruir de Uruk —la Orchaé de los antiguos, la Warkah de los modernos— la biblioteca, más bien la ciudad de los libros fundada por el rey Sharguira, alrededor de la cual se agruparon tradiciones sacerdotales, se tradujeron libros, se comentaron en lengua semítica, y de todo ello salieron textos nuevos sobre el culto, la astronomía, la gramática y la legislación? ¿Cómo, sino efectuando tales quebrantamientos, se puede eliminar de la Gre-

escepticismo. Usa buenos cristales; pero siempre están empañados por el vaho del tiempo.»

«Los eruditos no pasan por imaginativos. Sin embargo, ¿cuánta fantasía se gastan! ¿Origen de la tragedia? La carreta de Téspis. Allí estaban ellos, con notario y maquina de escribir.»

cia clásica toda la época alejandrina con sus eruditos anticuarios? ¿Cómo, sino realizando tales violaciones, se puede arrancar de Roma la figura de Varrón con su *Enciclopedia latina*, arquetipo de los tratados del Medioevo sobre las artes liberales, y la de Plinio con su *Historia Natural*, basada en dos mil obras de 326 autores griegos y 146 latinos? ¿Cómo, sino dentro de esa circuncirca criminosa, se pueden disolver las condensaciones eruditas que en la Edad Media dieron en titular *tesoros*, así como también aniquilar la Escuela de Traductores, de Toledo y casi toda la filosofía escolástica; acabar con la mitad, por lo menos, y nada menos, que del alma humanista del Renacimiento, sobre todo del más guiador y representativo: el italiano; desprender del marco de la Reforma la significación de Erasmo; reducir a polvo la *Enciclopedia francesa*; arrasar el empeño de erudición que se ha efectuado desde las postrimerías del siglo XVIII y a lo largo del XIX en muy varias disciplinas: la filosofía, la lingüística, el derecho, la arqueología, la etnografía, la historia...; exterminar a todo un gran país durante la centuria décimonona y el primer tercio de la vigésima: Alemania?

Esas premisas de correría por la historia nos permiten concluir que ha persistido la erudición como una suerte de necesidad inmanente en el saber y en la cultura. La erudición ha sido y es posible porque, en definitiva, allá en lo más íntimo de su núcleo causal, su misión consiste en perpetuar la tradición y hasta la ley de causalidad, en responder al principio cósmico de que una cosa viene de otra, de que nada empieza de la nada. La investigación tuvo que preceder a la erudición ya desde las cavernas; y queda dicho antes que de la segunda no hay noticias hasta después de los tiempos tribales; pero en expresión a la vez más simbólica y decisiva podría decirse que el padre y la madre son a la naturaleza humana como la investigación; pero que el hijo que los hereda y conserva ya es la erudición. ¿Y es posible que una cosa de entidad haya durado así, nunca inclinada a lo positivo, siempre ladeada hacia el mal, como han opinado tantos autores? No. La más pura eru-

dición conduce a la seguridad, a la precisión, a la certeza, acerca y aleja del error. La fidelidad y la honradez son virtudes de la erudición más genuina.

Esas bondades de la erudición debíamos saber que estuvieron reconocidas siquiera desde el año 1642, porque ya entonces Gracián escribió en su *Agudeza y Arte de Ingenio* sobre la estimación que ella puede alcanzar cuando es menos uniforme y más variada, cuando es oportuna; cómo su elevación puede hacerla agradable; cómo puede sustanciar, favorecer, dar sabor y gusto, fecundar y contener a la literatura; cuál es la manera más hábil de aplicarla.

Y desde 1818 nuestro P. Félix Varela, en sus *Lecciones de Filosofía*, daba rectos consejos para proporcionarnos una buena erudición. Admitiendo el parecer ajeno aceptaba que debe buscarse el mérito de los libros estimables por la lógica disposición del plan, la solidez doctrinal, el estilo claro, breve y preciso y la congruencia con el fin concebido. La lectura es conveniente que sea moderada. Al leer una obra interesante no ha de omitirse ni aun lo que parezca menos útil, pues muchas veces depende de esto el que se comprenda su doctrina. En libros coherentes no es provechoso pasar adelante sin entender lo que se lee, de hacerlo posible en todo momento el autor. Los principiantes no es oportuno que lean las obras muy extensas de manera seguida, sino que les den el papel de diccionarios o libros de consulta; pues el tiempo que inviertan en ellas lo aprovechan mejor en publicaciones más cortas; y solamente cuando ya estén algo versados es que podrán entregarse a aquellas lecciones para distinguir los tópicos conocidos de las ideas originales. El lector debe acotar, para que se le facilite en otra ocasión la búsqueda de los pasajes centrales o más interesantes. Y, por último, importa trasladar a cuernos de apuntes los extremos más esenciales de cada autor y clasificarlos por materias.

Pero sentado eso, Gracián no niega la presencia cuantiosa de libros eruditos de almacén, farrago y hacinamiento; ni el P. Varela tampoco oculta la de personas que miden el valor

de las obras por los títulos pomposos, por el volumen, por el precio, por la escasez, por el lugar en que se escribieron, por la época de su publicación; de las personas que se jactan de tener muchos libros aunque no los entiendan, de las que repiten nombres de autores y citan especialmente obras raras, de las que devoran páginas sin comprenderlas.

¿Qué es lo que ocurre? Pues algo tan simple, sencillo, claro y conocido como que hay una erudición mala y una buena. ¿De dónde brota la primera y de dónde emerge la segunda? Después de meditar un poco por mi cuenta sobre la cuestión yo he concluído que todo procede de la ubicación mental que se asigne a la erudición. Cuando se la convierte en un fin en sí misma, le revientan todos sus morbos vesánicos. Cuando se le contiene en su ajustado papel de medio para otros fines, es un vehículo excelente para trasladarse al saber y aun a la cultura.

Veamos las maldades que engendra la erudición como meta.

Supongamos delante de nosotros al erudito por sí y ante sí, en su torre de marfil, inclinado sobre los libros o los objetos raros, desclinado de la sociedad, insensible a lo humano, carente de vibración vital, avariento, acaparador, recordándonos, ora al Hermágoras de La Bruyère, que conocía el nombre de los arquitectos de la torre de Babel y ni una sola vez había ido a Versailles, ya al monje que en el dibujo de Gustavo Doré sostiénese absorto en su lectura cuando Bizancio se está desplomando, bien la frase de Maurice Barrés; «Si, todo lo sabe; pero no sabe más que eso». Ya lo hemos visto en su manía antinatural de deglutir el conocimiento, sin masticarlo ni ensalivarlo. ¿Qué va a pasar ahora? Pues yo les propongo a los lectores que transitemos de la observación a la clasificación, aplicando a nuestra crítica ciertas categorías de la Mecánica que nos darán tres tipos de eruditos.

1? Puede ser que el erudito se áferre tanto a la tradición que llegue a negar del todo y por todo la ley del progreso. Hombre de naturaleza débil, sin firme creencia en las in-

gentes facultades creadoras de la especie humana, escéptico, los objetos que acumula pueden más que él, lo abruma, lo hacen apático y lo llevan al asentimiento de que todo está pensado, dicho y hecho ya. El no puede añadir nada a la cultura. Estamos tropezando ahí con el anticuario, el coleccionista, el políglota, el bibliómano, es decir, con el erudito inerte, con la inercia en la erudición.

2º Puede ser que el erudito traspase del objeto al dibujo, al grabado o la fotografía, de la lectura a la acotación, la ficha y el ordenamiento de notas; pero, ya no escéptico, sino dubitativo de sus fuerzas, o demasiado responsable, o deseoso de agotar la materia y detenido ante la carencia de algún dato, o no queriendo que otra persona lo supere o lo censure, no llega a escribir o a publicar. Aquí nos encontramos con el preparador de obras y el bibliótafo, o sea, con el erudito estático, con la estática en la erudición.

3º Puede ser que el erudito, lleno de osadía, se lance a publicar libros. Lo que a él le interesa principalmente es demostrar que ha manejado muchos materiales. Ese aparato de mostración es la única característica de su capacidad. No sé si puede llegar a tenérsele como un procesalista del saber. (No he pensado bastante sobre ese extremo). Llena libras de páginas de papel con fechas, noticias, nombres propios por secundarios que sean, transcripción *ad pedem literae* de textos, multiplicación de llamadas, sin someter esa balumba a ningún criterio, a ningún raciocinio ni a ninguna revisión formal, engomándola a ratos con llanas paráfrasis como en trasiego de serventía. Los primeros en recibir, por obligación, esos lingotes son los operarios de la imprenta, los cuales, no pocas veces más inteligentes que tales autores, se sorprenden de leerles originales enteros sin una sola corrección, indiferencia al redactar de que no adolecen ni los escribamos. Más tarde, ese alud prolijo, denso, árido, sin gracia literaria y hasta sin corrección gramatical, temerariamente cae sobre los lectores, en unos casos para qué el tedio los haga huir de tales publicaciones, en otros para que los ahuyente y aislé quizás para siempre de los

libros, perjudicándose así la gran causa de la cultura intelectual. El lector y el alumno cubanos perciben con claridad esa atmósfera de confusión y califican con aguda certeza a los que la aspiran de *tupidos* y a los que la respiran de *tupidores*. Quién sabe entonces esa «mula de acarreo» —como le llamaba cierta crítica española al tratadista Adolfo Posada— ha logrado su propósito consciente o subconsciente, que no es el de ser leído, sino temido por sus libretes —a manera de ladrillos que pueden tirarse contra la cabeza de las gentes— y admitido como de modo coactivo, *a la brava*, en la grey de los intelectuales. El alarde de conocimientos forma parte del equipo imprescindible de este grupo de erudición. Ese erudito es un Don Juan intelectual. Su afán es el relleno. De esa droga no se libró ni Marcelino Menéndez y Pelayo —que poseía otras virtudes de crítico y de artista de las letras como es sabido— cuando en una de sus mejores obras, la *Historia de las Ideas Estéticas en España*, dedicó de sus nueve tomos casi todo el primero, gran parte del cuarto, todo el séptimo, el octavo y el noveno a detenerse en estetas que, por no ser españoles, estaban fuera de su propuesto tema anunciado en el título.

Rémy de Gourmont establecía esta división entre los escritores: los que escriben y los que no escriben. Yo opino que podría complementársela con esta otra: escritores que pueden ser publicistas; publicistas que no han sabido ser escritores. El caso de los eruditos en gramática, que por lo común escriben en prosa pésima, es muy significativo, y merece un estudio aparte.

Pero el que sí no puedo diferir es el de otra subsección de esta tercera clase de simples eruditos: la de los simuladores, quienes añaden a su nativa incapacidad para asimilar el conocimiento, la pereza mental que los arrima al menor estudio posible, torciéndose hacia lo más concreto o lo menos complejo. Estos ni pueden producir en la mente ni quieren remover la mano. Fue para acusarlos que publicó José de Cadalso las magistrales páginas ingeniosamente irónicas de su célebre obrita *Los eruditos a la violeta*, descubriendo a los que pretenden in-

troducirse en la república literaria con el «aparato artificioso» del poco estudio y la apariencia del mucho saber, poniendo de manifiesto a esos pseudo-eruditos para evitar que los ignorantes los confundan con los auténticos valores de la sabiduría.

En nuestros días, a ese tipo de erudito precipitado, superficial y falso lo excitan muy varios medios de información rápida y momentánea —los pequeños diccionarios, los vademécums, los magazines dominicales de los grandes, rotativos y las revistas de retazos— que lo hacen descender hasta el vulgarizador de préstamo o de segunda mano. En esta subclase los hay que no se conforman con engañar por escrito, sino que también quieren hacerlo oralmente. Pero al cabo se llevan su merecido, porque también se da el hecho de que llegan a tener oyentes con más penetración que ellos. Este caso lo ilustraré con el relato de un episodio.

En cierta ocasión uno de tales rapsodas convocó al público a la lectura de alguna de sus faramallas. Con énfasis fanfarrón fue leyendo aquello. Al terminar, un hombre anciano del pueblo, sentado en primera fila, le dijo a un publicista que tenía a su lado: «¿Quién es el autor de ese trabajo?» El publicista le contestó: «Fulano de tal. ¿No lo conoce? Yo puedo tener el gusto de presentárselo.» —«No —le rearguyó el desconocido—, al que usted quiere presentarme es el lector; yo le pregunto por el verdadero autor». Ya entonces el publicista rio a carcajadas la ocurrencia. En efecto, lo leído constaba de 181 párrafos en los cuales 122 pertenecían a la figura sobre que versaba, y los 59 restantes no eran más que empataadores de aquéllos. Y mientras, por un lado, tal copiadador procuraba justificarse con el pretexto a que siempre se asen los de su raza («he tratado de dar a conocer a... con sus propias palabras»), por otro lado del salón se oía el siguiente ingenioso y sarcástico comentario: «Esto ha sido una verdadera casa de citas...»

A los que publican con tanto exceso irresponsable, podemos denominarlos eruditos dinámicos o representantes de la dinámica en la erudición.

Ahora bien, no siempre la escueta erudición está recargada de tejido adiposo. Hay que distinguir, a mi juicio, entre la mera erudición y la pura erudición. Hay el erudito de compilación y de católogo, que es equilibrado, sincero consigo mismo y con los demás, que no quiere engañarse ni engañar, y que resulta muy útil. Y es esa erudición documental o bibliográfica la que está orientando muchas veces la instrucción discreta, catada, espiritualmente alimentadora y sabrosa, que no harta ni empalaga, sino que, al mondarse y condimentarse por el juicio y la idea, produce la obra nueva del crítico y el pensador. La erudición está como combustible debajo de la llama inquieta y calentadora de ensayistas como Enrique José Varrón, José Enrique Rodó, Miguel de Unamuno y José Ortega y Gasset o de sugeridores como Eugenio D'Ors, Alfonso Reyes, Luis Alberto Sánchez y Medardo Vitier, y sin embargo no se la ve.

La erudición, si no es artilugio de soliloquio mágico o calco manual, es arte aplicado de selección, bien destilándola interpretativamente, bien colocándola como adorno sobrio y sintético.

V

La investigación y la erudición han encontrado su mejor laboratorio en la historia.

Ittopín era, para los jonios del siglo VI antes de Jesús, *investigación*, o quizás más propiamente *indagación del conocimiento y la verdad*. Ya en ático ittopía significaba *pesquisa, exploración*. Herodoto comenzaba el libro primero, titulado *Olio*, de los nueve de su Historia, diciendo: «Esta es la exposición de las *investigaciones* (2) de Herodoto de Halicarnaso...»

Ya el vocablo erudición es posterior, proviene del latín, eruditio-ōnis, que significa *doctrina* o *enseñanza*, y procede más

(2) El subrayado de esa palabra, para la letra bastardilla, es mío.
— E. E.

originariamente de érudito, o sea, privar de rudeza. Varrón, en sus *Antigüedades Romanas*, fue propiamente el primer erudito de la historiografía.

Esa corriente se acentuó con los historiógrafos humanistas del Renacimiento —Blondus, Sigonius, Ammirato, Melandri...— y con los benedictinos franceses de Sain-Maur en el siglo XVII.

El siglo XVIII comenzó a pensar que la investigación y la erudición, sin la crítica, dejaban a los hechos y a los documentos en el escalón de la crónica, propio para el entretenimiento cuando viene salpimentada por la amenidad literaria.

El siglo XIX añadió, con la filología, la interpretación del espíritu de cada tiempo, y con la filosofía, el pensamiento sobre la cultura.

Desde el siglo XIX, para *in crescendo* en el XX, la historiografía se ha ido elevando a historiología. No hay esfuerzo más complicado en la producción intelectual que el del historiólogo, pues él es: investigador que busca + erudito que colecciona y clasifica + crítico que comprueba y discierne + filólogo que interpreta + literato que describe y relata + filósofo que piensa. ¡Cómo admiramos esa diversidad de procesos mentales y esa integración del conocimiento en un Renán o un Spengler!

VI

Despidámonos compartiendo el siguiente dictamen de Pascal: «La entera sucesión de los hombres a través de las edades se puede considerar como un solo hombre que vive siempre y está aprendiendo siempre».

Eliás Entralgo

78 N.º 908, Marianao, La Habana (Cuba)

DOCUMENTOLOGIA, DOCUMENTACION Y DOCUMENTALISTAS EN LO JURIDICO

Proyecto de publicación de "Abstracta Juridica"

SUMARIO: A) Introducción. 1. Investigación jurídica, histórica o actual. - 2. Bibliografía y Documentación. - 3. Aportación de la prensa periódica. — B) Indicaciones generales sobre Documentación y Documentalistas en las ramas jurídicas. - 4. Labor del documentalista en lo jurídico. - 5. Normas a que debe ajustarse la misma. - 6. Cuestiones sobre redacción y ordenación de extractos o "abstracts" (idioma, sistema de ordenación y clasificación —clasificación decimal o catálogo-diccionario—, juicio crítico del libro o artículo resumido). — C) Preámbulo sobre el plan de actuación. - 7. Petición de colaboraciones. - 8. Distribución y ordenación de los "abstracts". - 9. Trabajo a realizar, en forma de "equipo". — D) Portada y prólogo de la obra proyectada. - 10. La Documentación y sus dificultades a vencer. - 11. La Federación Internacional de Documentación y la UNESCO. - 12. Publicaciones documentalistas ya en curso. - 13. La Bibliografía de Bibliografías, de Besterman. - 14. Aportación de España (información bibliográfica, documental y microfilms, auxilio a trabajos de investigación y bibliografías jurídicas), - 15. Bibliografías alemana, francesa, anglosajona y norteamericana. - 16. Bibliografía jurídico-penal. - 17. La Documentología: materias que abarca; Diploma de Estado de Documentalista. - 18. Trabajos que concurren a la labor del documentalista: revistas, sociedades y congresos. - 19. "Abstracta jurídica 1959". — Apéndices: I. Instrucciones para redactar los extractos o resúmenes de obras y artículos de revista con destino a la Bibliografía jurídica mundial en 1959. - II. Anteproyecto para normalización de los resúmenes o extractos analíticos, formados por la International Standard Organization. - III. Modelo de un extracto para la Bibliografía Jurídica Mundial. - IV. Preparación y redacción de "Abstracta Jurídica" (actividades, personal y material).

A). INTRODUCCION

1. El problema de la investigación jurídica se presenta en España, como en los demás países doctos, ya con finalidad histórica, ya como indagación de nuevas soluciones en los temas planteados por la ciencia del Derecho y sus afines.

La investigación histórica tiende a esclarecer puntos ignorados o controvertidos de importancia para el pasado del territorio, la sociedad, la institución, la persona o el objeto a que afecta.

La investigación actual pretende hallar nuevas vías para problemas antiguos, aún no resueltos satisfactoriamente, o para problemas de la era presente surgidos en el campo jurídico, ideal o positivo, por las nuevas concepciones filosóficas, sociales, políticas, económicas, etc. o por las modificadas condiciones de la vida del hombre y de la sociedad moderna.

2. Como instrumento común para unas y otras únicamente se ofrece la labor personal del estudioso, y, en un rango superior, el fruto del trabajo de todos los juristas en forma de investigación bibliográfica, que hoy adquiere la categoría de ciencia, bien con el antiguo nombre de “Bibliografía” o “Institutos bibliográficos”, bien con el nuevo nombre de “Documentación” que en numerosos países extranjeros se cultiva como profesión, que a los que se dedican a ella discierne el título de “Documentalistas”.

Al fin deseado se propone la formación de un Instituto, equipo o grupo que realice la recogida, selección, análisis, catalogación y publicación de extractos o resúmenes de libros y artículos de revistas publicados en todo el mundo sobre materias jurídicas y que sirva de instrumento de trabajo, tanto para conocer la bibliografía sobre cada materia, como para orientar sobre temas nuevos necesitados de estudio y exposición.

El modo de actuar de dicho Centro, equipo o grupo se expone más adelante.

3. A quien se dijera hace pocos años que la prensa periódica había de constituir un estimable elemento de documentación para las ciencias jurídicas y que se necesitaría organizar un servicio de recortes, o mejor de sumarios, de prensa (1), lo hubiera considerado deleznable. Sin embargo, algunos institutos jurídicos, singularmente alemanes, lo establecieron con éxito hace mucho tiempo y, habiéndose agudizado la necesidad de estas informaciones, han surgido los "Contemporary Archives" de Keesing, de Bruselas, que cada quince días recogen los acontecimientos mundiales de relieve internacional en los aspectos sociales, económicos, políticos, jurídicos, etc.

B) INDICACIONES GENERALES SOBRE DOCUMENTACION Y DOCUMENTALISTAS EN LAS RAMAS JURIDICAS

4. La labor del documentalista en materia jurídica se concreta a la redacción e impresión de anuarios que contengan la Bibliografía jurídica mundial, para lo que precisa recabar de autores, directores de revistas y editores, la remisión de un breve extracto (que no sobrepasen determinada extensión, por ejemplo, quinientas a mil letras y espacios blancos) de los libros y artículos sobre ciencias jurídicas, aparecidos en el año de que se trate.

5. La obra debe ajustarse a las normas de la Federación Internacional de Documentación, representada en España por el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo.

El "Journal of Documentation" ha calculado en 1948-49, como se dice más adelante, que en el mundo ven anualmente la luz pública un millón de libros y artículos de Revista, de los cuales solo la cuarta parte son objeto de nueva impresión en forma de "abstracts" o resúmenes.

(1) La "Association Belge de Documentation" edita un *Bulletin des sommaires de périodiques de Belgique*. (Mensual).

A incrementar este trabajo de extracto o recopilación tiende la obra documentalista, que en España cuenta con estudios y aportaciones importantes, que se mencionan más adelante.

El "Index Cultural Espagnol", publicado por la Dirección general de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores, insertó en su número de Enero de 1954 una amplia referencia del propósito y de su proyecto de realización.

6. Las cuestiones suscitadas sobre redacción y ordenación de extractos o "abstracts" se solucionaron sin grave dificultad, excepto las tres siguientes, que reclamaron detenida consideración.

1º. Idioma a emplear. En la primacía mundial que se disputan el español y el inglés, no es dudosa la elección cuando se trata de una obra publicada en España.

Pero, la necesidad de contar con la cooperación de toda la Europa culta, así como la de reducir a la unidad posible la diversidad de las llamadas lenguas universales y, de modo principal, la conveniencia de utilizar un idioma asequible a la generalidad de los lectores de la obra proyectada, inclina la elección a favor del francés, lenguaje diplomático y usado, o al menos conocido, por todos los científicos.

2º. Sistema de ordenación y clasificación. Sabido es que la Federación Internacional de Documentación preconiza la C.D.U. o clasificación decimal universal, que en su variada combinación de guarismos, ordenados de 0 - Generalidades, bibliotecas y publicaciones, a 9 - Geografía, biografía e historia, está basado en la unidad de la ciencia y en los conocidos principios de graduación (en su desarrollo), de relación (dentro de cada materia) y de exclusividad mutua (que evite ambigüedad, y superposición).

Mas el valor mundial de la clasificación decimal merma, y decae cuando se trata de publicación especializada, como los "Abstracta Jurídica", que habrían de utilizar casi exclusivamente la cifra 3, Ciencias sociales, y dentro de ésta el nú-

mero 34, asignado por latinos y germanos al Derecho y por los anglosajones a la Ley, lo que obligaría a servirse de tal cantidad de divisiones y subdivisiones que exigirían la consulta al Comité Nacional de Documentación en el país, que probablemente no decidiría sin consultar, a su vez, al Secretariado general de la Federación Internacional de Documentación en La Haya, con la pérdida de tiempo y trabajo que implica esta tramitación. Y sin contar, que el conocimiento y manejo de las divisiones y subdivisiones de la clasificación decimal exige conocimientos de Biblioteconomía no comunes.

Estos motivos impulsan a adoptar en la clasificación de los "abstracts" o resúmenes el orden alfabético de nombres y materias, según el sistema de catálogos-diccionarios de las bibliotecas de muchos países y, principalmente, de Inglaterra y Estados Unidos.

3º. Juicio crítico del libro o artículo resumido. A riesgo de pasar de analista a censor, puede aspirarse a que el extractista emita su criterio sobre el valor de lo extractado. Para ello, puede utilizar abreviaturas o signos convencionales, como los usados por el "Índice Histórico Español", que publica el Centro de Estudios Históricos de la Universidad de Barcelona, y son los siguientes:

000 fundamental	o datos	(I) informativo
00 importante	(A) aprovechable	(D) divulgación
0 notable	(S) superficial	(M) manual
■ aportación interesante	○ puntos de vista	± innecesario
⊖ datos de interés	● estado de la cuestión (puesta al día).	(T) tendencioso.

Pero la proscripción absoluta de la crítica por la *International Standard Organization* (I. S. O.), unido a los inconvenientes de la valoración subjetiva de los trabajos en un inventario del saber jurídico ofrecido a juristas competentes, obliga a excluir tal juicio crítico. En efecto, el Anteproyecto

de normalización o extractos analíticos ISO/TC (Comisión de Trabajo) (Secr. 115) 192, de fecha 15 julio 1952, en su norma primera dice: 1. Definición. Un análisis es una breve exposición de los elementos esenciales de un artículo (trabajo), sin opinarse sobre su valor.

O) PREAMBULO SOBRE EL PLAN DE ACTUACION

7. Bibliografía Jurídica Mundial de 1959. Abstracta Jurídica 1957. Como primer paso se pide colaboración para compilar esta Bibliografía, rogando a autores, directores de revistas y editores la redacción de un breve extracto (que no sobrepase quinientas letras o espacios blancos) de los libros y artículos sobre Ciencias jurídicas, publicados en 1959, y su remisión (sin enviar ningún ejemplar del libro o revista extractados) al Director de Abstracta Jurídica.

Para los abstráctos o resúmenes relativos a cada nación se ruega facilitar un breve extracto de cada uno de (todos, varios o alguno) los libros o artículos de revista sobre materias de Derecho, publicados en el país desde enero de 1959 para completar hasta fin de enero de 1960 los que se publiquen en los meses últimos de 1959.

Si el profesional a quien se acude no pudiera auxiliar este trabajo, se le ruega dar curso a esta petición al Director o Redactor de la Sección Bibliográfica de la Revista Jurídica o Profesional o Casa Editorial de su país que considere más adecuada.

8. Los "abstráctos" o resúmenes se distribuirán por orden alfabético de nombres y materias y países, según el sistema de catálogos-diccionarios de las bibliotecas, en idioma francés, con extensión que en lo posible no exceda cinco líneas de setenta letras o espacios más el título del libro o artículo y el nombre y dirección del extractista (quinientas letras o espacios en blanco).

No se exigirá cantidad alguna por la inserción, ni tampoco el envío de ningún ejemplar de las obras o artículos de

revista, extractados, aunque sean, resumidos por el propio autor o editor.

No se abonará cantidad alguna por el trabajo de redacción, que, como la mayoría de los de documentación, se considera gratuito. Los nombres de los colaboradores saldrán insertos al frente de la obra.

Se incluye: 1º. La portada y el prólogo de la *Bibliografía Jurídica Mundial de 1959*. Abstracta Jurídica 1957. (letra D).

2º. Instrucciones para redactar los extractos o resúmenes. (letra E).

3º. Anteproyecto de la International Standard Organization sobre normalización de los resúmenes o extractos analíticos (letra F).

4º. Modelo de un extracto (letra G).

La obra se publicará en fascículos mensuales con índice progresivo, que se totalizará al final del año.

9. La vastedad de este programa de trabajo excede de las posibilidades y aún de la vida de un hombre. Requiere concebirlo como una obra de conjunto y cooperación, en que trazadas las líneas fundamentales a seguir, se forme un equipo con jóvenes de vocación universitaria que, con abnegado espíritu de colaboración, emprendan la labor.

No es el carácter español, con razón tachado de individualista, el más adaptable a la forma de trabajar en equipo. Sin embargo, cabe hallar el número necesario de colaboradores en el reducido grupo de opositores a cátedras, en el más amplio de investigadores jurídicos y en el mayor de graduados que preparan su tesis de Doctor. Las dificultades estarán vencidas si se forma el grupo inicial que, como todas las manifestaciones del trabajo científico, sufrirá las altas y bajas a que está sujeta toda empresa humana, y más si se limita al campo del espíritu.

Este ejemplo de trabajo de esta clase se ofrece en las tres publicaciones llevadas a cabo por el autor de estas páginas,

en forma de cooperación, sobre temas no tratados hasta ahora del modo que las mismas lo enfocan:

Delito de falsificación de moneda (Dos folletos).

Estudio jurídico-penal y penitenciario del indio (Un libro).

D) PORTADA Y PROLOGO DE LA OBRA PROYECTADA

10. Abstracta Jurídica 1959. Bibliografía Jurídica Mundial del año 1959, por Federico Castejón, Magistrado del Triunvirato de Madrid; Presidente honorario perpetuo del Instituto Penal y Académico de la Real de Jurisprudencia y Legislación de Madrid, Presidente honorario perpetuo del Instituto Penal y Penitenciario Hispano-Luso-Americano y Filipino, Presidente Adjunto del IV Congreso Internacional de Derecho Comparado (París, 1954); Presidente del Grupo español del Instituto Internazionale per gli studi di difesa sociale; Vicepresidente del Instituto Internacional para la Unificación del Derecho Público, Vicepresidente del Instituto de Derecho Comparado Iberoamericano y Filipino y del Centre internationale d'études sur la fausse monnaie; Delegado Nacional de la Société internationale de Criminologie; Miembro de Honor del Instituto de Criminología de Buenos Aires; Miembro del Instituto de Criminología de La Habana; del Instituto de Derecho Civil y de la Sociedad de Criminología y Medicina Legal de Tucumán (Argentina); etc.

Con el concurso de
(aquí la lista de colaboradores de los que se solicite cooperación para esta obra y a la que se agregará además los nombres de todos los que envíen extractos).

PROLOGO

La documentación, que Bradford (*The Documentation*. Londres, 1948, pág. 6) definió como el arte de recoger, anali-

zar y hacer accesibles los resultados de la actividad intelectual en cualquier campo, implica en los días actuales una dificultad insuperable por la ingente cantidad de libros y revistas que, en noble pugna, llevan la ciencia y la técnica a límites insospechados. Se calcula que en el mundo ven la luz pública anualmente unos 200.000 libros y más de 750.000 artículos de revista, de los cuales 250.000 son de nuevo objeto de impresión en forma de *abstracts* o resúmenes (Journal of Documentation, 4: 169.74, 1948-49, FID, Publicación N° 246, Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, Madrid, 1952, pág. 1).

11. Contra la dificultad aludida lucha, a su vez, la Federación Internacional de Documentación (FID), enlazada con la UNESCO, y cuya representación, como miembro español, ostenta el Instituto Nacional de Racionalización del Trabajo, dentro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, por medio de su Comisión 50, consagrada al estudio de los problemas de la documentación técnica y científica.

Dicha Federación Internacional no sólo adopta y aconseja el formato y la estructura tipográfica “Standard”, tema de estudio en el XVIII Congreso Internacional de Documentación, celebrado en Roma del 15 al 21 de setiembre de 1951, sino que da normas para la formación de los extractos, por obra principalmente de la Comisión Internacional, para el estudio de los *abstracts* o resúmenes científicos. En este campo actúa eficazmente el “Joint” Committee on Indexing and Abstracting in the major fields of Research” de que es Presidente Mme. Bárbara Cowles (Rapport diffusé en mai 1943); y la UNESCO con la “List of Current specialized abstracting and indexing Services” (Publication n° 235 de la Federation Internationale de Documentation”, preparada para la “Conference sur l’analyse de documents scientifiques”, convocada por UNESCO del 20 al 23 de junio de 1949. (Conference internationale sur l’analyse des documents scientifiques, convoquée par l’UNESCO. Rapport final). (París 1951). Véase también la publicación de la Dotación Carnegie para la paz internacio-

nal. *Rapport de la Conference sur la documentation des Nations Unies et des Institutions specialisées, tenue au Centre européen de la Documentation a Paris les 21 et 22 novembre 1948.*

12. De esta clase de publicaciones cuenta ya la documentación científica con importante aportación representada, de modo especial, por las siguientes:

A list of British scientific Publications reporting original works of critical reviews. “Cambridge University Press”, 1950.

“A list of Periodicals and Bulletins containing Abstracts published in Great Britain.” Preparada por “Abstracting Services Consultative Committee”, Editada por la Royal Society de Londres en 1950.

Chemical Abstracts. Pub. by American Chemical Society. Washington, 1906.

“Psychological Abstracts. Ed. C. N. Louttit. Pub. by the American Psychological Association”. Lancaster (Penn.), 1947.

“Abstracting and Indexing Services of Physics Interest”. Preparada por Dwight E. Gray y Robert S. Bray, bajo los auspicios del “American Institut of Physics”.

Excerpta Medica. International Medical Abstract Service, editado por Livingstons en Edinburgh.

Bulletin for international fiscal documentation. Publication of the International Bureau of Fiscal documentation, de que es Director el Profesor Adriani, de Amsterdam, comenzado en 1946.

Political Abstracts, aparecido recientemente con la finalidad resumidora que su título indica (París, 1955).

Quality Control and Applied Statistics Abstracts. An Abstract Service for all branches of Industry, de Interscience Publishers, Inc. de Nueva York.

Y con alarde, no de publicación “cumulativa”, sino de encuadernación perpetua con material plástico, se publica desde 1947 el “Guide book and Directory for the Metal Finishing Industries por la “Metal Industry Publishing Co.”, de New York.

13. Encabeza el movimiento mundial en esta materia la obra de Besterman, "A World Bibliography of Bibliographies and of bibliographical catalogues, calendars, abstracts, digest, indexes and the like (2ª edición, Londres 1947, pág. XV), que incluye las colecciones de extractos cuando toman su forma usual de bibliografías anotadas, dejando fuera en todo caso los llamados extractos o digestos, especialmente de textos legales, que se designarían más correctamente como abreviaciones, aunque no siempre ha sido fácil trazar la línea divisoria. Y de igual modo, del mismo Besterman la publicación titulada "The bibliographies index. A cumulative bibliography of bibliographies". New York, 1938-1945, en continuada impresión para insertar las ediciones "cumulated" o complementadas o progresivas.

La UNESCO, actualmente, desarrolla intensa labor en este campo, dando vida a interesantes obras, como son:

Index Bibliographicus, Repertoire des Revues courantes de Bibliographies analytiques et signalétiques (La Haya 1952, preparado por el mismo Besterman, con la Federación Internacional de Documentación en La Haya (Willem Witsenplein 6, s'Gravenhage, Holanda) de que es Secretario General F. Donker Duyvis, publicado en dos volúmenes, el primero dedicado a las ciencias y las técnicas, y el segundo comprensivo de las ciencias sociales, la educación y las ciencias humanas.

Repertoire International des Centres de documentation des Sciences sociales, (París 1952), preparado en la UNESCO por el "Comité de Coordination pour la documentation des Sciences sociales" y su Secretario Jean Meyriat.

Y "La sociologie contemporaine. Bibliographie internationale de sociologie" (París 1952) también publicado en la UNESCO por la "Association internationale de sociologie", con el concurso del Instituto de Sociología Solvay, de Bruselas, el Departamento de Investigaciones sociológicas y demográficas de la "London School of Economics and Social Science", el "Institut de Recherches sociales", de Oslo, y la "Fondation Nationale des Sciences politiques", de París.

14. A la aportación mundial en pro de la documentación ha cooperado España con obras estimables. El Gobierno, por Decreto de 27 de junio de 1952, organizó los servicios siguientes:

1º Información bibliográfica en el Archivo Histórico Nacional.

2º Información documental en el Archivo Histórico Nacional.

3º Microfilms, en la Biblioteca Nacional.

De los antecedentes y forma de organización de los dos primeros servicios se ocupa el “Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas”, II, (1953) nº IX (Enero-febrero) en los siguientes artículos:

García Morales. “El servicio de información bibliográfica”, pág. 20.

Sánchez Belda. “Servicio Nacional de Información documental”, pág. 28.

Como obras de bibliografía general española se dispone de la “Biblioteca Hispana, Revista de Información y Orientación bibliográfica editada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que inserta en “Bibliografía Nacional”, relación de las revistas cuyos artículos se reseñan y sintetizan en las tres secciones de esta publicación, con las correspondientes abreviaturas y una “Selección de bibliografía extranjera”; las publicaciones bibliográficas y, principalmente por su gran utilidad, las fichas catalográficas del Instituto Nacional del Libro Español, y las relaciones o listines de Casas Editoriales que dan cuenta de los libros aparecidos y, entre ellas, la de V. Suárez periódicamente desde 1909, con el “Archivo Bibliográfico Hispano Americano” reanudado en 1944.

El Servicio de Microfilms se ha extendido a la Hemeroteca Municipal de Madrid, al Archivo de Indias de Sevilla y a otros Centros y Entidades y está enlazado con una vasta red de organismos afines entre los que se cuentan los siguientes:

Mikroskopische Gesellschaft für angewandte Mikrophie, de Berlín.

- Oesterreichische Nationalbibliothek, de Viena.
Turku Yliopiston Kirjasto, de Finlandia.
British Museum Library, de Londres.
Centro de Fotodocumentazione científico-técnica, de Milán.
Centro de Documentación científica y técnica, de Méjico.
Karolinska Institutes Bibliothek, de Stockholm.
The Library of Congress Exchange & Gift División, de Washington.
Centre National de la Recherche scientifique, Centre de Documentation, de París.
Bibliothèque Nationale. Service Photographique, de París.
Biblioteca Vaticana, de Roma.
Instituto para la Alta Cultura. Centro de Documentação científica, de Lisboa.
Schweizerische Vereinigung für Documentation, de Zurich.

La labor de recopiladores y extractistas ha seguido el mismo ritmo. Recientemente apareció el “Índice de la Revista de Occidente”, de Covarsi, número XV de la Colección “Índice de publicaciones periódicas”, (Madrid, 1952), y poco después se ha publicado, en dos tomos, el “Índice de artículos de Revistas, Materiales de “Investigación”, por Tortajada y Amanuel (Madrid, 1953), la “Bibliografía española de agricultura, 1495-1900” por Tolsada (Madrid, 1954), y el “Catálogo de Revistas científico-industriales en Bibliotecas de Madrid” de Fontan Candela (Madrid, 1953).

Orientación decisiva y guía segura en esta materia ha proporcionado la obra de Lasso de la Vega, en sus dos vertientes, “La Clasificación Decimal”, (San Sebastián 1952) y “Las Reglas para la formación y redacción de los Catálogos-Diccionarios de las Bibliotecas, seguidas de una lista de encabezamientos de materias para Catálogos-Diccionarios (En colaboración con Goicochea, Vitoria, 1939), condensada y perfeccionada en su “Manual de Biblioteconomía” (Madrid, 1952).

En otro orden del auxilio a investigadores y escritores cien-

tíficos se ha tendido desde antiguo a ayudarles para vencer dificultades como el "Technical Writing" de Rickard (3ª edición. New York 1951), "A Manual of Thesis Writing", de Colé y Bigelow (New York, 1934) y el Author's Guide for preparing manuscript and handling proof (editor Wiley, Nueva York, 1950). En este campo la bibliografía española cuenta con el libro de J. Lasso de la Vega, "Como se hace una tesis o Manual de técnica de Investigación Científica" (Madrid 1947); con la publicación del Servicio de Documentación Científica, del Consejo Superior de Investigación Científica dirigido por el Doctor J. Roger, titulada "Centros de Investigación Científica en el mundo" (Madrid, Serrano 117, 1953), y con el "Manual de técnica de la Investigación jurídico-social", por Bascañán Valdés, Director del Seminario de Derecho Público y Profesor de la Universidad de Chile (II edición, Santiago, 1949).

Como en muchos países existen en España entidades privadas de documentación y son de citar las siguientes: "Orientación Bibliográfica", "Biblioteca y Documentación S.A.", "Instituto técnico-bibliográfico S.A."

Las Bibliografías de carácter jurídico, que han sido muy numerosas han tenido escasa continuación o se han estancado definitivamente.

En lo que concierne a la documentación jurídica ha cooperado el mundo hispánico con obras del más alto interés, entre ellas la de M. Torres Campos, "Bibliografía Española Contemporánea del Derecho y de la Política, 1800, 1880" (Madrid 1881-1886), y "Bibliografía Española" (Madrid, 1898); y de carácter general la "Bibliographie hispanique" editada por R. Foulche-Delbosc, Hispanic Society of América, New York, 1905-1917.

Hace poco se publicó la "Bibliografía Jurídica Española" por F. Fernández de Villavieencio y P. de Solá Cañizares, con el concurso de F. M. Cabrera, J. Carreras, F. Díaz Palos, M. Falcón, M. Herrero, L. López Rodó, C. E. Mascareñas, F. Sánchez Apellaniz, A. De Semir y R. Trias Parvas (Consejo Su-

perior de Investigaciones Científicas, Centros de Estudios Económicos, Jurídicos y Sociales. Colección del Instituto de Derecho Comparado, Serie F. Bibliografías, Barcelona 1954). Esta publicación arranca de las Bibliografías de Torres Campos y Palmer para terminar con las más modernas obras de las diversas ramas jurídicas aparecidas últimamente. A esta Bibliografía general seguirán otras Bibliografías especiales, de las cuales la primera, consagrada al Derecho Penal y redactada por el Dr. Díaz Palos, se publicó a la vez que aquélla (1954).

En una época en que el mundo se orienta hacia los trabajos documentalistas la aparición de este libro, de cuyo carácter no existían en España más que las Bibliografías de Torres Campos hasta 1886 y de Palmer de 1915 y, en materia penal, la de Amor Navarro de 1909-1916, constituye una interesante aportación a la obra universal en pro del inventario y de la información científica, de que la UNESCO, por obra del Prof. David y Solá Cañizares ha ofrecido a los estudiosos recientemente "Las fuentes de documentación jurídica mundial" (Catalogue de sources de documentation juridique dans le monde, établi par le Comité International de Droit Comparé avec le concours du Comité International pour la documentation des Sciences sociales". París, Unesco, 1953).

15. La Bibliografía alemana disponía, hace medio siglo, de la obra general de Otto Mühlbrecht, "Wegweiser durch die Neuere Literatur der Rechts und Staatswissenschaften für die Praxis" (Berlín 1893-1900), continuada por Hermann Mühlbrecht con "Übersicht der gesamten Staatsrechtswissenschaftlichen Literatur des Jahres 1911" (Berlín 1912), y hoy cuenta con la del Profesor Wilhelm Fuchs, titulada "Juristische Bücherkunde", (Göttingen, 1953), que, en dicho año ha alcanzado su quinta edición de la antigua "Guía de la literatura jurídica y técnica bibliográfica para juristas", ahora completada, reelaborada y puesta al día.

En Francia existe la de Malclés "Les sources du travail bibliographique", Gêneve-Lille, 1952; tomo II, página 583, y la

de A. Grandin "Bibliographie générale des Sciences juridiques, politiques, économiques et sociales" (Paris 1953).

Entre las anglosajonas son de citar "The Law Library. A monthly record of legal literature" (1892-1898); "The adviser, A Journal of legal bibliography" (Washington, 1893-1897); "Law Book review digest and current legal bibliography" by William Lawrence Friend, Philadelphia 1931-1932. Y el "Swet & Maxwell's Law finder" IV edic. The Law finder. A guide to current law books and statutes, 1937.

Los norteamericanos cuentan con el "Cumulative Book's U.S.A." y con obras como la de Downs, "American library resources. A bibliographical guide". (Chicago, 1951). Y la de Plutchins (Margaret), "Introduction to reference work" (Chicago 1944) y, aun más llegan a ofrecer con rapidez que se diría periódica, antes en policopia y ahora en microfilms, los Dissertation Abstracts (Doctoral) (formerly Microfilms Abstracts) por los University Microfilms de Ann Arbor (Michigan, 1953).

16. Aplicados estos intentos de documentación jurídica a la materia penal, por ejemplo, se ofrecen a los juristas y estudiosos de las ciencias penales las líneas que siguen.

De antiguo se contaba con estudios de esta clase que, en mayor o menor medida, satisfacían a la necesidad aludida.

En España Amor Neveiro en su "Bibliografía de los Estudios Penales", por orden alfabético de autores, seguido de varias clasificaciones que facilitan el uso de la misma (Madrid 1900) (mencionada por Besterman en la citada "A World Bibliography", página 694), con apéndice que, comprende hasta 1916, en las páginas 5 y 6, al encarecer el interés de los estudios bibliográficos, dice: "Más que un simple inventario, convendría un inventario anotado, más que una bibliografía descriptiva, convendría una bibliografía crítica, pero si a cada una de las obras que enumera dedicase dos páginas, por término medio, necesitaría veinticuatro volúmenes de más de 500 páginas cada uno. Esta bibliografía penal ha sido perfeccio-

nada hasta fecha próxima por F. Díaz Palos (Barcelona 1954) como se dice anteriormente.

De Hispanoamérica hay que mencionar:

“Catálogo de Derecho Penal, Universidad de Montevideo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales”. Montevideo, 1942.

“Bibliografía de Ciencias Penales, formada con los trabajos publicados en la Revista Criminalia de los años I al IX —setiembre de 1933 a agosto 1943. Méjico 1943”.

En el mundo anglosajón deben mencionarse:

Cumming, “A contribution towards a bibliography dealind with crime”. (Calcuta 1914, III edit. London, 1935).

Campbell Culver. “Bibliography on crime and criminal justice”. University of California, Burean of Public Administration. New York 1927-1939.

Kuhlman. “A guide to material on crime and criminal justice. Social Science research Council”. New York 1929. Author index... by Dorothy Campbell Culver, New York, 1934.

“Crime and the treatment of criminals”. A selected list of books. Compiled by the Howard League for penal reform. V Edit. National book Council, 1937.

Thorsten Sellin y Shalloo. “A bibliographical manual for the student of criminology”. Philadelphia 1935.

Conover. “Crime and criminal justice: a bibliography of bibliographies and a selected list of recent books, 1937-1939”. Compiled ...under the direction of Florence S. Hellman. Library of Congress, División of bibliography. Washington 1940.

Spector, “Professional literature. Books, periódicals ...on criminales, crime”. Departament of correction, New York city, 1942. Bibliography on criminology, penology & allied subjects. Department of correction. Penitentiary of the city of New York, 1944.

De lo dicho hasta aquí resalta la importancia de la nueva ciencia: Documentología; del nuevo servicio: Documentación, y de la nueva profesión: Documentalista.

17. Tras la importante "alloction de S.S. Pió XII adres-sée au membres du Congrés Mondial de documentation" (Roma, septiembre 1951), deben citarse los nombres de:

Bradford ("The documentation", Londres 1948);

Balbis ("Le origini della documentazione", Roma 1950);

Mad. Suzanne Briet ("Qu'est-ce que la documentation?" París 1951); y

Weiss ("Le service documentation", París 1951).

Mad. Briet, de la Biblioteca Nacional de París, y a cuya atención debo el título de "Abstracta Jurídica", dice en su estudio: "Una nueva profesión ha nacido, la de documentalista, que corresponde a las funciones del que documenta a otro" (pág. 9).

La documentación abarca:

1º— Documentología científica y técnica;

2º— Documentación económica, jurídica y social.

La posesión de cualquiera de ambos grupos de conocimientos da derecho al Diploma de Estado de Documentalista especializado en Francia.

Los conocimientos documentológicos se refieren a:

Organismos de Documentación; Organización material y administración de estos organismos; Problemas documentarios;

Normalización;

Terminología;

Fuentes de Documentación;

Id. generales;

Id. especiales;

Colecta de documentos;

Catalogado;

Métodos y tipos de clasificación (classement, classification) y

Uso y difusión de la documentación.

La documentación comprende las siguientes actividades:

Centralización de datos.

Coleccionamiento (recogida).

Expurgo (selección).

Indexage (formación de índices, alfabetización).

Fichado (redacción de fichas).

Clasificación.

Análisis o condensación;

Reproducción.

18. Por concurrir a los trabajos del documentalista, hay que considerar:

Anuncio de librero.

Tarjeta de editor (de la que se acompaña un modelo norteamericano).

Nota de autor.

Bibliografía por documentalista.

Bibliografía por Bibliotecónomo.

Extracto de analista.

Recensión por crítico.

Declaración de mérito o utilidad por corporación científica u oficial.

Ficha de Bibliotecario.

Referencia de estudiosos.

Comencemos por señalar que los Organismos de Documentación figuran en una lista mecanografiada de setenta y tres centros de esta clase en París (S.a.) existentes en la Bibliothèque Nationale (Doc. Bureau 1.684).

Actualmente forman en gran número en la Chambre syndicale des entreprises de documentation, constituida como Sociedad Anónima (desde 1945) en el Hotel de la Société des Ingenieurs Civils de France, por trece empresas documentalistas (contra remuneración), entre otros fines, con los de relacionarse con las administraciones públicas y privadas, como el Comité Français de Documentation, la Unión Française des Organismos de Documentation, la Association Française de Normalisation A.F.N.O.T., etc. así como la International Standardization Association ISA).

Poco después la UNESCO dio a luz su obra titulada "Le rôle de l'UNESCO dans le domaine de la Bibliographie et de la Documentation, Rapport supplémentaire de la Comisión pre-

paratoire. Novembre 20, 1946. (UNESCO, Prep. Com. /L & M/14).

Los países germánicos cuentan para la documentación con Revistas, Sociedades y Congresos, y entre ellos, los siguientes:

Nachrichten für Dokumentation. Frankfurt am Main, 1950-1951.

Beiträge zur 5 Arbeitstagung der deutschen Gesellschaft für Dokumentation in Goslar vom 4 bis 7 November 1953 (“Nachrichten für Dokumentation”, IV, 1953, 3).

Dokumentation in Oesterreich. Verzeichnis der Dokumentationstellen und der periodisch erscheinenden Bibliographien. Einführung für Freundorfer. Wien 1943.

Norteamérica dispone de la “American Documentation, A Quarterly Review of Ideas, Techniques, Problems and Achievements in Documentation”, Editada por Interscience Publishers, Inc. de Nueva York.

19. Respondiendo a este movimiento general y concretado a la ciencia del Derecho, se preparan los Abstracta jurídica 1959.

En esta bibliografía jurídica mundial de 1959, de los dos sistemas recomendados universalmente, el “Decimal Classification and relative Index” de Melvin Dewey (XV edición, New York Forest Press, 1953) perfeccionado y completado por la Federación Internacional de Documentación, y el sistema de Catálogos Dictionaries, se ha elegido este último, porque la obra unificadora de la clasificación decimal universal, que, en sus líneas generales satisface a las exigencias científicas, a la organización bibliográfica y a las necesidades de la misma Documentación, en cambio, encuentra un obstáculo importante cuando desciende a los últimos grados de la especialización, porque necesita elaborar diez unidades nuevas, no por consenso general sino por iniciativa individual, con lo que se rompe la uniformidad y la utilidad, principales méritos de la clasificación decimal universal.

Para la recogida de la materia a ordenar se recurrirá a los especialistas de cada país, cuyos nombres figuran en lista

de honor al frente del libro y a los que atribuyo el aplauso que merezca esta obra, cuyos defectos, que se procurarán corregir en lo sucesivo, se deben únicamente al Director, que, por ello, pide disculpa a sus benévolo y eruditos lectores como Eyerardus Otto, el gran compilador del “Thesaurus Juris Romani” (Basilae, MDCCXLI), dirigía al *Lectori benévolo* y al *lectori erudito*, con estas palabras:

Salutem Pluriman Dicit

Federico Castejón

Palacio de Justicia - Madrid (España)

E) APENDICE I

INSTRUCCIONES PARA REDACTAR LOS EXTRACTOS O RESUMENES DE OBRAS Y ARTICULOS DE REVISTA CON DESTINO A LA BIBLIOGRAFIA JURIDICA MUNDIAL DE 1959

- 1º - *Contenido.* El extracto propinará recoger lo más fielmente posible el pensamiento central del A. (autor), es decir, la tesis que el A. (autor) defienda. Puede servir de ejemplo el extracto que se acompaña.
- 2º - *Forma.* Procurará redactarse el extracto con las mismas palabras que emplee el A. (autor) al expresar su pensamiento.
- 3º - *Redacción.* Se excluirán los adjetivos y todas las palabras que el buen sentido del lector puede sobreentender como: El autor expone que... Sostiene la opinión de... Afirma como consecuencia de su argumentación... y otras análogas.
- 4º - *Normas de redacción.* En lo no previsto en estas instrucciones, los extractos se ajustarán a las normas de la Comisión Internacional para el estudio de los Abstracts o resúmenes científicos de la Federación Internacional de Documentación. Y provisionalmente, al Anteproyecto ISO/TC 46 (Sécr. 115) 192, de que se acompaña copia, porque, aun siendo un Anteproyecto de la International Standard Organization redactado por su TC o Comisión de Trabajo en 15 de julio de 1952 es el actualmente utilizable, mientras no se dicten otras normas sobre el particular.

- 5^o - *Extensión.* Se tenderá a no exceder de cinco líneas de setenta letras y espacios, más el título de la obra y el nombre y dirección del que hace el extracto.
- 6^o - *Léxico.* Se empleará preferiblemente el idioma francés. Si alguna palabra del idioma nacional fuese difícil de adaptarse al francés se escribirá en el idioma de que se trate, y entre paréntesis la traducción francesa más aproximada.
- 7^o - *Números de extractos.* Se ruega a cada colaborador remitir el mayor número posible de extractos de obras y de artículos, pero si no enviare más que uno se le agradecerá lo mismo,
- 8^o - *Plazo.* Se ruega la remisión rápida del trabajo hecho, al objeto de que no se pierda éste, con la esperanza de disponer de más tiempo para hacer otros extractos que probablemente no se lleguen a realizar.
- 9^o - *No envío de ejemplares.* No se necesita enviar a la *Bibliografía Mundial de 1959* ningún ejemplar de las obras o revistas extractadas, aunque el extracto sea remitido por el propio autor o por el editor.
- 10^o - *Gratuidad.* No se abonará cantidad alguna por el trabajo de redacción, como tampoco se exigirá ninguna cantidad por la inserción de extractos. Los colaboradores podrán obtener hasta cinco ejemplares con la reducción establecida para los librerías, pidiéndoles directamente al editor.

F) APENDICE II

ANTEPROYECTO PARA NORMALIZACION DE LOS RESUMENES O EXTRACTOS ANALITICOS, FORMADO POR LA ISO/TC 46 (Sécr. 115) 192 fecha 15 julio 1952

1. - *Definición.* Un análisis es una breve exposición de los elementos esenciales de un artículo, *sin opinarse sobre su valor.*
2. - *Contenido.* 2-1. Un extracto debe contener:

Apellido del autor. Nombre de pila. Título del artículo, Título del periódico en el cual el artículo ha sido publicado. Año de publicación. Volumen. Primera y última página. Número de las ilustraciones. Extracto.

- 2-2. Cuando el periódico está publicado en lengua no universal debe ser añadida una *traducción del título* (entre paréntesis).
- 2-3. El texto del extracto debe ser impreso en caracteres diferentes a los del título.
- 2-4. El extracto no debe ser dividido en párrafos.
3. -- *Autor.* 3311 Es necesario que el autor del análisis lo firme.

NOTA: Para las abreviaturas véase: Proyecto de Recomendación ISO nr. 9: Abreviaturas de los títulos de periódicos.

G) APENDICE III

MODELO DE UN EXTRACTO PARA LA BIBLIOGRAFIA JURIDICA MUNDIAL

Ostejón, Prof. Federico, Magistrado del Tribunal Supremo. Madrid.

Proyecto de Código penal internacional. ADPCP. VI, 1953, 231,

Se ha intentado la codificación del Derecho Internacional en general, desde Pando (1851) hasta Bustamante (1928) y la redacción de un Código penal internacional desde Gregory (1832) y Saldaña (1916) hasta el proyecto de la O.N.U. de un Código de delitos contra la paz y la seguridad de la humanidad (7 junio 1951) y los acuerdos de diversos Congresos y de la VIII Asamblea General de las Naciones Unidas (20 diciembre 1952) sobre someter a la IX Asamblea la definición de la agresión. La unificación teórica del Derecho Penal internacional debe limitarse a sus elementos tradicionales, dejando la regulación de toda materia nueva a leyes o acuerdos especiales que, cuando logran la deseada sedimentación, constituyen la base de un Código penal internacional, eficaz y generalizado.

Diego Mosquete

(Hermanos Miralles, 16. Madrid)

Abreviaturas

ADPCP.— *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales.* Instituto Nacional de Estudios Jurídicos. Medinaceli, 6. Madrid.

H) APENDICE IV

PREPARACION Y REDACCION DE "ABSTRACTA JURIDICA"

Se ha dicho en el n^o 17 que la documentación comprende las siguientes actividades:

centralización de datos
coleccionamiento (recogida)
expurgo (selección)
indexage o formación de índices (alfabetización)
fichado (redacción de fichas)
clasificación
análisis o condensación
reproducción.

Esta enumeración señala, en esquema, los medios indispensables, más los útiles o convenientes, para la realización de este trabajo tanto en personal, como en material.

Centralizada la recogida y reunión de datos en Madrid, constituido, en su mayoría, por cooperadores gratuitos, de los cuales los menos eficaces son los propios autores de libros y artículos, seguidos con mayor actividad por Directores y Redactores, jefes de revistas y por Bibliotecas con servicio de Bibliografía y Documentación, y por último, colaboran las casas editoriales con máxima eficiencia por el beneficio que les reporta la divulgación gratuita de sus publicaciones. No es raro que algún colaborador reclame retribución (fees), que se le suele abonar según reglas observadas.

A medida que los datos van llegando precisa ordenarlos, expurgarlos o seleccionarlos y alfabetizarlos, previa redacción de fichas. Estas han de ser, primero, de materias, después, de autores y, por último, de países.

Las fichas se han de clasificar, para lo que se sigue el sistema de catálogo-diccionario, expuesto en el citado n^o 17. Después, se han de analizar a condensar, para redactar los "abstracts" o resúmenes, y por último, se han de traducir al idioma elegido, que, como se razonó en el mencionado N^o 28, es el francés.

Estos trabajos, desde ordenación a traducción, exigen personal especializado y retribuido. La especialización consiste en la preparación jurídica y biblioteconómica, que sólo se encuentra en juristas y bibliotecarios.

El material está constituido por:

- 1º - Ficheros de Centros, Bevistas y editoriales, más autores y colaboradores, completado con las respectivas señas o direcciones, que se conservan en su archivo correspondiente.
- 2º - Aparatos de reproducción, tanto sonora (magnetofón) como gráfica (policopia y microfilm), con aparato para lectura.

Por último, para completar la recogida de datos será preciso disponer de colaboradores retribuidos, en ciudades de gran atracción intelectual, como París o Roma, a fin de obtener fichas de países en comunicación difícil o nula con el nuestro. Si no se contase con tales colaboradores precisaría trasladarse a dichas ciudades, con el personal especializado en la recogida de datos, para realizar esta labor en una breve temporada, que se calcula, como la más propicia sea la de la reanudación de las actividades científicas, entre 15 de octubre y 15 de noviembre de cada año.

FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE EXTENSION UNIVERSITARIA

En estos últimos años, por boca de sus más conspicuos representantes, la Universidad argentina ha insistido con mucha frecuencia en la función social que le corresponde. Eso significa que la Universidad se propone salir de sus claustros para ir al encuentro del pueblo, volcarse a la calle para enfrentar los problemas vivos y buscarles solución.

La Universidad aspira a cumplir su función social mediante la adecuada colaboración de todas sus dependencias, pero existe un organismo que concentra y coordina toda la labor encaminada a ese fin: el Departamento de Extensión Universitaria. Actualmente, la casi totalidad de las Universidades del país cuenta con un bien organizado Departamento en plena actividad .

La extensión universitaria no requiere circunscribirse a la mera extensión cultural. Limitarse a organizar conferencias, conciertos o exposiciones demostraría un desconocimiento cabal de la realidad social que nos circunda. Cuando afirmamos que la Universidad debe ir al encuentro del pueblo nos referimos especialmente a esa enorme mayoría que permanece ajena a las actividades del espíritu y no a la minoría privilegiada que tiene fácil acceso a la cultura superior.

Las cifras estadísticas son demasiado elocuentes. En nuestro país apenas el 2 % de la población llega a la Universidad, el 8 % a la enseñanza secundaria y el 90 % no pasa de la escuela primaria y hasta podríamos afirmar de los primeros grados de la escuela primaria (1).

(1) Datos consignados por GINO GERMANI en su obra *Estructura social de la Argentina*, Buenos Aires, 1955.

Para ese escaso 8 % que logra obtener su certificado de sexto grado y llegar al círculo de los estudios secundarios y para ese aún más escaso 2 % que alcanza el nivel de los estudios superiores, están las escuelas especiales, los colegios, los institutos, las academias, las facultades, con todos los recursos que el Estado debe acordarles para que cumplan debidamente la misión que les ha sido encomendada.

La acción del Departamento de Extensión Universitaria debe concentrarse sobre el 90 % que representa a millones de personas que permanecen al margen del movimiento cultural del país, viviendo en barrios alejados y mal comunicados o en pueblos dormidos, a merced de la mala radiotelefonía y las malas publicaciones, entregadas a sus propios medios para luchar contra la rutina que carcome los espíritus y la desidia anuladora de voluntades.

¿Qué recursos debe emplear el Departamento de Extensión Universitaria para llegar a esa mayoría del pueblo que ha permanecido alejada de los centros de cultura superior?

A esto podemos contestar que todos los recursos son buenos siempre que el acercamiento vaya asentado sobre una sólida base de sincera comprensión y sin emplear paternalismos que no tienen razón de ser. No se trata de llegar a los barrios y a los pueblos a imponer directivas sino a proponer planes de trabajo. Hay que desterrar la cátedra dogmática y reemplazarla por el diálogo, el intercambio de ideas, el libre debate. En esa forma se irán considerando temas que sean de verdadero interés para el vecindario, obligando a la gente a pensar, a leer, a consultar, en una palabra a superarse.

Para eso es muy importante contar con la colaboración de las instituciones surgidas del mismo seno del pueblo: las sociedades vecinales, las bibliotecas populares, las cooperadoras escolares, las entidades gremiales y cualquier otra asociación que agrupe a los vecinos con un fin social o cultural.

¿Será suficiente la actividad desplegada por el Departamento de Extensión Universitaria para considerar que la Universidad cumple su función social? La contestación es un ro-

tundo no. Ningún Departamento de Extensión Universitaria, por muy amplias que sean sus atribuciones, debe quedar reducido a la acción de sus propios funcionarios o de las personas de buena voluntad que presten su colaboración. Es la Universidad en pleno, con sus facultades, sus departamentos, sus institutos, sus academias, sus bibliotecas, la que debe incorporarse al movimiento, estudiando los problemas vitales que se le sometan, atendiendo las consultas que se le planteen, asesorando a las instituciones populares que soliciten su consejo, prestando su concurso a toda iniciativa del pueblo susceptible de elevar su nivel social y cultural. El Departamento de Extensión Universitaria es el intermediario obligado de toda esa labor, además de ser su más activo agente propulsor.

La Universidad Nacional del Litoral fue la primera del país en contar con un Departamento de Extensión Universitaria, desde el año 1928. Ese fue el punto de partida de un movimiento que ahora se desenvuelve con inusitada pujanza, tomando un alcance social extraordinario.

Nuestro nuevo estatuto, en vigencia desde 1958, ha dado a la extensión universitaria la elevada categoría que le corresponde en el momento actual, especificando sus fines en varios incisos del artículo segundo y disponiendo que los integrantes de los Cuerpos Universitarios deben participar en sus tareas cuando sea requerida su colaboración.

Está presente la extensión universitaria cuando se afirma que corresponde a la Universidad:

“Elaborar, promover, desarrollar y difundir la cultura y la ciencia, orientándola de acuerdo con las necesidades nacionales, extendiendo su acción al pueblo, pudiendo para ello relacionarse con toda organización representativa de sus diversos sectores, a fin de informarse directamente sobre sus problemas e inquietudes espirituales y materiales y propender a la elevación del nivel cultural de la colectividad para que le alcance el beneficio de los avances científicos y tecnológicos y las elevadas expresiones de la cultura nacional e internacional;

“Desarrollar la creación de conocimientos e impulsar los estudios sobre la realidad económica, demográfica, cultural, social y política del país, adaptando aquéllos a la solución de los problemas regionales y nacionales;

“Estar siempre abierta a toda expresión del saber y a toda corriente cultural e ideológica, sin discriminaciones, favoreciendo el desarrollo de la cultura nacional y contribuyendo al conocimiento recíproco entre los pueblos;

“Preservar y educar en el espíritu de la moral individual y colectiva y en el respeto y defensa de los derechos humanos, de las libertades democráticas, de la soberanía e independencia de la Nación, contribuyendo a la confraternidad humana y a la paz entre los pueblos y propendiendo a que sus conocimientos sean colocados al servicio de éstos en el mejoramiento de su nivel de vida”.

En estas disposiciones está encerrado un amplísimo programa de extensión universitaria que se irá cumpliendo paulatinamente dentro de la zona de influencia de la Universidad. Para realizar esa labor necesitamos la colaboración de todas las entidades culturales y sociales, tanto de las ciudades como de las poblaciones campesinas. Ya se cuenta con el firme apoyo de muchas de ellas y esperamos que aumente día a día el número de las que acudan a nuestro llamado. El Departamento de Extensión Universitaria está al servicio del pueblo para todo lo que contribuya a su enaltecimiento.

Marta Elena Samatán

Güemes 3171. Santa Fe (Argentina)

ESTUDIANTES DE LETRAS, ESTUDIANTES DE VIDA

I. LAS FACULTADES HUMANÍSTICAS Y LOS ESTUDIOS LITERARIOS

Si alguien tiene la curiosidad de un buceo semántico en torno de las palabras *estudio* y *estudiante* hallará la singular recurrencia de ciertas connotaciones básicas referentes a la aplicación voluntaria de esfuerzos para adquirir conocimientos y experiencia. Entre ellas siempre aparecerá con prianza la voluntad, pero también, a menudo, le acompañarán deseo, paciencia, pasión, diligencia, afición, curiosidad. Los clásicos latinos han usado con prodigalidad las voces *estudio*, *estudiar*, *estudiante* en acepciones diversas, aunque siempre rondando aquellas ideas fundamentales. En Plauto, por ejemplo, aparecen alguna vez como afición; en Tácito, connotan aplicación; en Ovidio, pasión; en Virgilio, opinión, parecer. En Cicerón —quizá el que más frecuentemente las usa— adquieren además, y entre otros, los matices de ansia, curiosidad, afición, amor. En el medioevo, otro mundo espiritual, Alfonso El Sabio declara en la *Partida* 2^ª: “Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes”. (Título XXXI. Ley 1^ª).

Estas virtualidades sobreentendidas en la condición de estudiante se hallan particularmente en tensión para el estudiante de humanidades; para el humanista cuya materia fundamental e infinita es la vida, la única que no le profesionalizará utilitariamente, la única que le asegurará perenne la fresca e inefable cualidad de estudiante.

Quien se confiesa estudiante —y en especial, estudiante de humanidades— declara también, como básico elemento de

trabajo, el libro, esa urna sacra que guarda pensamiento, sentimiento, emoción y conocimientos del hombre más allá del tiempo y del espacio. En la coincidencia de tal instrumento de trabajo se da, además, la feliz circunstancia de que desaparezcan gélidas barreras entre profesor, profesional y estudiante; porque frente al libro y a las Humanidades, —mientras no se esclerotice nuestra sensibilidad, mientras no se acartone nuestra ignorancia— todos somos estudiantes. Es tanto lo que desconocemos; es tanto lo que a cada minuto —aun en nosotros mismos— descubrimos con el estímulo libresco que, mientras duren nuestra ansia de saber, curiosidad, pasión y amor por aprender, podremos sentirnos espiritualmente jóvenes estudiantes y comprender a los estudiantes jóvenes, al marchar a su vera.

Si nuestra vocación nos ha acercado a las Humanidades, ha de estar previsto que hemos decidido pasar el resto de la vida entre libros, razón por la cual se presupone que deberemos aprender a manejarlos con especial sentido técnico, a conocerlos por dentro y por fuera, a amarlos desinteresadamente.

La aclaración no es obvia. A las Facultades Humanísticas concurren personas con muy diversas aspiraciones: los simples curiosos que llegan para averiguar que se hace de ellas; los *dilettanti* que persiguen gratuito complemento a sus conocimientos de autodidactas; los aspirantes a un título profesional que malentienden que la única función de la Universidad es dar diplomas; y, finalmente, un grupo más o menos numeroso que, por dictado de íntima vocación, cree que debe acudir al “llamado” y orientar sus vidas hacia la docencia o la investigación en el campo humanístico. A todos es siempre prudente advertir el carácter lírico de estos estudios. Líricos en todo sentido: en cuanto exigen entrega total, en cuanto requieren sensibilidad viva, en cuanto son desinteresados de toda finalidad práctica, en el sentido vulgar y materialmente utilitario de la palabra. Líricos, porque hace pésimo negocio quien piensa que ha elegido carrera para hacer fortuna. Lírico, porque no hallará en ellos motivos que halaguen la vanidad mun-

daña, ni santuosos bufetes, ni aparatosos consultorios. Líricos, aun en el plano estudiantil, pues con ellos no será factible anticipar dineros inyectando vacunas, extirpando molares al margen de la legalidad médica o copiando plamos.

Dentro de las Humanidades, la literatura —a ella me he de referir especialmente en adelante— y los estudios literarios son en apariencia disciplinas gloriosamente inútiles. En nuestro medio social aún subsiste para ellos, aquella indiferencia de la que se quejaban los literatos argentinos de principio de siglo. Todavía tienen validez conceptos como el que vertía Karl Vossler en su estudio sobre Dante: “Las ciencias y las artes plásticas en general necesitan tal vez un rico suelo económico. Pero, la poesía es una flor que brota alegre entre las rocas y el hielo, pese al frío y a las tormentas”¹⁷; o el que figura en aquel epítafio concebido por Martínez de la Rosa: “—Aquí enterraron de balde por hallársele una peseta. . . — No sigas. . . Era poeta”¹⁸.

Muchos autores se replantean aún el problema de la utilidad de la literatura y de los estudios literarios. Los pro y contra abundan por igual, pero para el caso es oportuno recordar aquella reflexión que Guillermo Díaz Plaja suele repetir anualmente en su lección del 1º de octubre y que puede leerse, en *La ventana de papel*: “La literatura es inútil. No puedo, pues, empezar hablando de la importancia de la asignatura. Después de los exámenes, ninguno de los caminos que se llaman prácticos queda más despejado para ustedes. Cuiden, sin embargo, de no olvidar la utilidad de lo inútil y piensen que solamente por la cantidad de cosas inútiles que se conocen se calibra el grado de una civilización. Recuerden que solamente las bestias y los salvajes dedican su actividad a cosas perentorias, prácticas e inmediatas. Y que lo que se llama “progreso” no consiste sino en la sucesiva adquisición de una serie infinita de hábitos superfluos. Las corbatas o la poesía son, por ejemplo, adminículos de esta clase”¹⁹.

Por su parte el escultor Rodín escribía: “Nos equivocamos a menudo sobre lo que es útil y lo que es inútil. Que se llame

útil a aquéllо que responde a las necesidades materiales de nuestra vida, lo admito. Pero, para mí, llamo útil a todo lo que nos da la felicidad”. La literatura contribuye en más de un sentido a eso denominado felicidad, sea procurándonos evasión para las insatisfacciones cotidianas, sea mediante goce estético, sea reconfortándonos íntimamente o brindándonos sustituto para cubrir nuestras impotencias.

Jean Suberville escribe en 1946, en *Théorie de l'art et des genres littéraires*, fundándose en la experiencia francesa —experiencia de tradición humanística— los conceptos siguientes: “En estos tiempos utilitarios y apremiantes en los que el estudio de las ciencias se encarama más y más en las posiciones privilegiadas que antes ocupaba el estudio de las letras, donde la especialización temprana trastorna la cultura, donde el espíritu matemático tiende a suplantar al espíritu literario, no es vano subrayar la utilidad positiva de la literatura. Y es oportuno citar la advertencia de los auténticos educadores y de los grandes industriales que se lamentan del descenso del nivel cultural de sus empleados, atribuyendo este descenso a la falta de cultura general y solicitan la vuelta al régimen didáctico que propicia la formación literaria y la restauración del latín y del griego”.

Pero no se está en las Escuelas Humanísticas frente al imperativo de preparar alumnos para exámenes o puestos, sino para facultarlos a abordar, luego, otras disciplinas, otras técnicas que las presuponen. En los estudios de Humanidades el examen debería ser sólo accidental, nunca considerado como un fin en sí mismo. Las Humanidades son escuelas de vida, no pagarés de vencimiento a trescientos sesenta y cinco días vista, ante una mesa examinadora.

Dentro de las Humanidades, el estudio de la literatura abre perspectivas inusitadas al espíritu y quizá en este sentido su utilidad sea mucho mayor de lo que pudiera sospecharse. El contacto con las obras literarias muestra la continuidad de nuestra condición intelectual, de nuestros conocimientos, de nuestra sensibilidad y emociones; a través de tiempos y luga-

res nos acerca a los grandes espíritus y a los momentos estelares de la humanidad, así como nos asoma a las oscuras simas que, en otros, se sumió la criatura racional. En proximidad con ellas —las obras literarias son siempre un presente, actuales— desarrollamos nuestro espíritu, nuestra experiencia, descubrimos los secretos de un arte de pensar y de expresar, nos recogemos a una vida interior reconfortante, en cualquier circunstancia, a cualquier edad.

Cicerón expresaba en *Pro Archia*: “La literatura nutre la juventud, encanta la edad madura, consuela en la adversidad; reconfortándonos interiormente nos ayuda en lo externo; en la necesidad nos acompaña en nocturna vela, nos sigue en los viajes...” En los tiempos de actividad febril, sin gozo ni ocio constructivo, que nos toca vivir, precisamente la insatisfacción característica de las masas tecnificadas y automatizadas, obedece a la falta de estímulos reconfortantes y espirituales —por ejemplo, el de la lectura—, que no compensan la radio, ni la televisión ni las historietas ni los textos pafletarios. Porque se tiene hasta el mal tino de confundir literatura con documento o excitante. Y si bien se lee mucho, se tergiversa el sentido puro de lo que es literatura y se la desvía de sus auténticas finalidades.

En una civilización que avanza cada día más hacia lo mecánico, en la cual los valores del espíritu están en quiebra, la literatura puede ser el refugio salvador; puede procurar al espíritu la catarsis necesaria para la sobrevivencia. Y puede, como decían los antiguos, *hominem humaniorem facere*, es decir, perfeccionar en el hombre las prerrogativas que constituyen su dignidad, humanizarlo.

Claro está que para hallar en la literatura ese sentido trascendente es necesario verificar en uno mismo un cierto número mínimo de inclinaciones, disposiciones y cualidades que los que llegan a las Escuelas de Humanidades deberán descubrir en sí. Quien es impermeable a toda emoción, a toda belleza desinteresada, a todo signo gracioso y gratuito de espiritualidad; quien carece de un mínimo de sensibilidad, jamás en-

tenderá que ha querido decir Gustavo Lanson cuando escribía que “las grandes obras literarias constituyen para la humanidad civilizada permanentes posibilidades de excitación intelectual y sentimental”. Jamás entenderá ese milagro del sinfonismo, de la onda estimulante que marcha a través de los siglos, que hace vibrar en la cuerda sensible de un espíritu de hoy, la emoción, la pasión, el dolor, o la serenidad que conmovieron hace cinco siglos a Jorge Manrique ante la muerte paterna, a Fray Luis ante la majestuosa serenidad de la noche o al joven Werther ante la imposibilidad del amor de Carlota.

Quien carezca de alguna intuición estética jamás desemmarañará el laberinto de un enigma literario, jamás aventurará un juicio más allá de la primaria actitud hedonista del “me gusta” o “me disgusta”.

Surge claramente que si se asigna esta proyección a la literatura, su estudio, al nivel universitario, no equivaldrá en ningún caso a la ciencia del papagayo —especie de “psitacismo”, como decía Rebeláis— a un dar cuerda al gramófono, poner la púa sobre el disco y repetir mecánicamente manuales que indigestan, enumerar fechas, nombres, títulos, a modo de catálogo. Lo que en las Facultades de Letras ha de procurarse es despertar sensibilidades, espíritu crítico, posibilidades intelectuales. Y para ello, el punto de partida no lo da la proximidad de exámenes, ni la atomización de pruebas punitivas, sino los esfuerzos individuales en contacto con las grandes obras, con los textos que son conversación permanente con los mejores espíritus de todos los tiempos y estímulo para afinar propias condiciones de creación. El proceso es lento y no puede acelerarse, con criterios “normalistas”. Precisamente la marcha lenta, pero firme, de un madurar responsable hacia la responsabilidad —en cualquiera de sus órdenes— es lo que implica la diferencia esencial entre universidad y “normalismo”.

II. LOS ESTUDIOS LITERARIOS AL NIVEL UNIVERSITARIO

En el ensayo *Literatura y exámenes*, incluido en *El tiempo y la máquina*, se queja Aldous Huxley entre burlas y veras de

un tipo de enseñanza universitaria que, con respecto de la literatura, convierte a los estudiantes en repetidores y coleccionistas de juicios y datos ajenos, antes que en auténticos analistas y críticos, sino creadores. “Por cada doctor —expresa— hay cientos de normalistas, de profesorcillos. Estos obtienen su título vendiendo de segunda mano un poco del saber y buena parte de la crítica literaria de los otros”.

En ensayista inglés, luego de refutar la pretensión científica de ciertos sedicentes investigadores, que no son sino husmeadores de chismes, ajenos por completo al espíritu de la obra de arte, a las resonancias de la misma, concluye señalando la posibilidad de la auténtica investigación literaria, válida incluso como disciplina para quien se sienta llamado a la creación, es decir para aquéllo que difícilmente podrá sistematizarse en materia pedagógica. “Se procuraría —dice Huxley— exhortar a los estudiantes a leer y contemplar obras de arte. Se organizarían grupos para la lectura de conferencias y la discusión de problemas literarios y artísticos. También habría ejercicios del arte de escribir clara y correctamente. De esta manera podría desarrollarse la sensibilidad natural del estudiante, y la tendencia tan estimulada por el sistema (actual) de los exámenes, a engullirse pareceres ajenos y repetirlos mecánicamente sería severamente reprimida. Al mismo tiempo los estudiantes podrían sentir que su trabajo científico —el estudio de importantes aspectos no literarios y no artísticos de documentos literarios y artísticos— sería genuinamente valioso y no mera parodia de trabajo científico, como se les exige con demasiada frecuencia en la actualidad”.

A lo largo del ensayo de Huxley quedan discriminados para la pedagogía universitaria los dos quehaceres básicos de la literatura: crearla o especular intelectualmente sobre lo creado. En la creación entran en juego: inteligencia, fantasía, emoción, sensibilidad, don de observación, memoria, capacidad asociativa, vocación y necesidad de expresión, como factores innatos en el educando. El aporte escolar, en este caso, no puede ir mucho más allá del disciplinar dichos factores, proporcionar

bases histórico-culturales que los sustenten, aguzar la capacidad autocrítica. Y todo ello, por el camino de la especulación intelectual sobre la obra literaria. La enseñanza literaria que no parta de ella, podrá ser cualquier cosa menos enseñanza literaria.

La puerta de acceso para tales especulaciones la constituye la sensibilidad estética que si en gran parte es innata, no resulta imposible lograrla por vía de la educación, aunque siempre por su intermedio se la afina. El instrumental de trabajo para este segundo quehacer lo constituyen la razón, la capacidad de análisis y de relacionar, la experiencia, el sentido crítico, el trasfondo cultural.

La literatura se da a través de distintas posibilidades: haberla o gustarla, analizarla o juzgarla, historiarla o interpretarla. El hecho de la creación literaria tiene, sin duda, la posibilidad de un aprendizaje, pero sólo el estudio no basta para realizarse estéticamente como creador. El estudiante universitario de letras no puede pedir a la universidad que le convierta en poeta, novelista, dramaturgo, guionista cinematográfico o periodista. Para ello son menester dotes naturales sobre las cuales el aprendizaje resulta una gradación hacia la perfección. El novelista, el poeta, el dramaturgo han de subyacer en él antes de su acceso a la universidad. Ya el viejo poeta latino Horacio en la *Epístola a los Pisones* reflexionaba sensatamente sobre lo mucho que se ha disputado acerca de si los poemas célebres son fruto de la naturaleza o del arte, queriendo significar si son sólo resultado del ingenio natural o de la técnica adquirida. Y ante la alternativa, se respondía: “No comprendo de qué aprovecha el estudio sin la inspiración ni tampoco para que sirva un ingenio completamente inculto”. La creación literaria —y artística en general— surge del equilibrio entre el don natural y su perfeccionamiento por medio del arte, la técnica, la experiencia y la culturalización. Ese perfeccionamiento es el canalizar las capacidades en el oficio de escritor y tiene un ritmo biológico que no puede apresurar el más *normal* de los planes de estudio.

La enseñanza literaria al especular sobre el texto literario puede permitir al estudiante de letras adivinar algunos entretelones del quehacer, algunas recetas de la “cocina literaria”. Aunque no signifique esto que le convierta en escritor. A veces sólo le sofistica como ser que intenta escribir, ganarse la vida con la pluma... si puede.

Miguel de Unamuno escribió en 1924 un breve artículo que tituló *El oficio de escritor*, donde señala un matiz muy especial entre los conceptos de *escritor* y *hombre que escribe*. Para ello se remite a la etimología de la voz *officium* y subraya la acepción de deber, obligación; pero aplicada como determinante al escritor halla que *oficio* cobra ante todo el sentido de obligación y deber moral, espiritual; y posterga el alcance de menester —del *métier français*—, de ganapanería, aunque, por cierto, también lo incluye.

Así Unamuno entiende el escribir, en primer lugar, como el oficio, el deber, la obligación moral para con la comunidad humana en la que vivimos, nos movemos y somos —el aquí y ahora existencial—, y consciente para un segundo término el alcance profesional de la voz: “...que el sacerdote viva del altar y el escritor de la pluma”.

Desde luego que también añade Unamuno un tercer matiz al término *oficio*, vale decir, técnica adquirida, entrenamiento y experiencia acumulados para cumplir deberes con la pluma-herramienta, aprovechando del mejor modo las dotes naturales. “El que escribe por oficio, en su primitivo y más alto significado —dice Unamuno—; el que escribe por obligación moral, por deber moral hacia la sociedad en que vive, se mueve y es, éste debe ser un hombre que escribe, y un hombre si es hombre, tiene que tener estilo. Y si no es hombre, que se calle”.

Estilo y hombre en esta reflexión unamunesca —como en la sentencia de Buffon— se asocian profundamente con la idea de capacidad natural y personalidad, don innato.

Apunta más adelante Unamuno qué al escritor se le llama, también, hombre de letras, literato y a veces “letrado”.

Pero estas últimas expresiones no siempre guardan significado puro, porque a veces se cargan de acepciones despectivas para aplicarlas al que escribe sin don natural, con sólo un instrumento externamente adquirido, con técnica postiza, sin estilo, sin lo vivencial, sin lo humano que reclama Unamuno al auténtico hombre que escribe, sin lo personal y profundo de su ser. Esa técnica “de pega” es lo que se llama peyorativamente “literatura” cuando, por ejemplo, en un escrito científico hay que desbrozar la hojarasca del palabrerío vacío para ir a la idea; es lo que lleva a decir de una elucubración verbal, sin meollo: “es pura literatura”. Es lo que despierta el “horror a la literatura” de Wordsworth o, por el contrario, es lo que en ausencia, obliga a exclamar cuando se descubren a flor de piel grandes dotes y fuerza creadora en un escritor: “¡aquí no hay literatura, todo es auténtico!”. O, en otro plano, lo que Verlaine desecha cuando invita a rescatar la música esencial de la poesía, porque el resto —técnica exterior, elocuencia, rima, anécdota, etc.— todo lo que no es poesía pura es literatura, oficio en el sentido despectivo, cosmética.

Tal puede ser uno de los riesgos de la enseñanza superior de la literatura: engendrar literatos, “letrados” huecos, únicamente poseedores de fórmulas y trucos, desprovistos de ese equilibrio entre naturaleza y arte, entre don ingenuo y oficio colaborantes en la creación estética; literatos que se asemejen en su proyección negativa a aquella estéril criatura magníficamente radiografiada por Roberto Arlt en la página de antología que tituló *Escritor fracasado*.

Otro quehacer reconoce la literatura y éste ha sido el habitualmente ejercicio en nuestros medios docentes universitarios: el quehacer analítico, el especular dialécticamente sobre la creación, historiarla, valorarla. Dichas tareas las puede cumplir tanto el escritor viéndose realizar la obra, analizándose a sí mismo en el acto creador, eligiendo, cambiando, puliendo aspectos de su creación; como puede llevarla a cabo un tercero que recibe del creador la obra realizada, la desmenuza, analiza, investiga sobre ella y sobre el autor, sobre el medio y

época de donde procede, la juzga. A este tercero se le podrá llamar analista, investigador, historiador, crítico, según los casos.

Para la creación se descuenta un porcentaje de dones naturales, de capacidad creadora canalizada luego en oficio; sin embargo, es opinión popular que el trabajo sobre la creación literaria sólo reclama puro oficio, o sea, haber adquirido por aprendizaje una habilidad, una destreza, cierto afinamiento. Otro concepto vulgar y equívoco que engloba dentro de la denominación de crítica todo tipo de especulación sobre la obra estética, condensa su error en una sentencia que puede resolverse en estos términos: “El creador literario nace; el crítico se hace”. Y, por cierto, al equívoco popular se suman la sobreestima en que se tienen algunos creadores, el orgullo o resentimiento de otros que piensan que los críticos son autores fracasados, fallidos precisamente en la capacidad creadora. Recuérdese, por ejemplo, cómo Voltaire comparaba a los críticos con los veterinarios encargados de reconocer la lengua a los cerdos que van al matadero para determinar si están sanos. “Tales veterinarios de la literatura —añadía— jamás encuentran algún autor completamente sano”. Los hermanos Goncourt llamaban a los críticos “hacedores de elogios de muertos”. François Maurois pretende que se puede aplicar a la mayoría de ellos lo que Malebranche decía de su perra: “No entiende nada de nada”. Sartre los admite despectivamente como guardianes de cementerio: eran autores fracasados que iban a suicidarse junto a una fosa abierta y terminaron aceptando el puesto. También Roberto Arlt, en el relato psicológico antes citado, degrada a su escritor transformándole de creador abortado en crítico.

Pero, es del caso preguntarse: ¿no serán también necesarias ciertas aptitudes naturales para que el que especula sobre la creación estética, sea analista, historiador, crítico, etc.? Marcelino Menéndez y Pelayo en el guión de la *Defensa* a su célebre *Programa de literatura española* tenía esta anotación, que viene al caso: “Nadie que de una manera o de otra no sea ar-

tista puede juzgar ni entender de belleza. *Caecus non indicat de coloribus,*

*E chi vede e non si enamora
d'amor non averá mai intelletto...
che da per gli xochi umo dolcezza al cuore
che intender non la puo chi non la prova*".

Un muy sensible estudioso de literatura contemporánea, el poeta y crítico español Vicente Gaos, en el ensayo *Poesía y técnica poética*, vuelve en este aspecto la oración por la pasiva y plantea el problema al revés: ¿Será cierto —se pregunta— que la vocación poética es más natural en el hombre que la vocación crítica y que se trata de dos manifestaciones distintas? Y responde: "Tan dudoso me parece esto que casi estaría por decir que la verdad es más bien lo contrario. Es el crítico el que nace; el poeta el que se hace" (x). Para el caso recuerda aquella expresión de Antonio Machado que con aire aforístico, concluía: "El orador nace; el poeta se hace con el auxilio de los dioses".

Gaos señala que "la tendencia crítica es la más espontánea que hay en el hombre, hasta el punto de que no hay ninguno que ante una obra de arte se contente con la función de mero lector pasivo y no aventure su estimación en el acto". Aclara luego: "Lo que ocurre es que el lector no se atreve a

(x) Los antecedentes de esta reversión pueden rastrearse en el romanticismo. Como muestra, sirva esta anotación asentada por Enrique Federico Amiel, en su *Diario* el 19 de mayo de 1878: "La crítica es, más que todo, un don, un tacto, un olfato, una intuición. No se enseña ni se demuestra; es un arte. El genio crítico es la aptitud para discernir lo verdadero entre las apariencias y la confusión que lo esconden; para descubrirlo a pesar de los errores de testimonio, de los fraudes de la tradición y de la alteración de los textos. Es la sagacidad del cazador que sale pronto del engaño y a quien ninguna estratagema despista. Es el talento del juez de instrucción que sabe interrogar a las circunstancias y que hace brotar un secreto desconocido de entre un cúmulo de mentiras".

dar a su estimación forma escrita, porque supone que para ello harían falta una técnica y una cultura”.

Esa retracción está justificada porque la estimativa elemental del lector común, sin oficio, no iniciado en las trastiendas literarias, es sólo reacción fundada en la primaria dicotomía del “me gusta” o “no me gusta”. La actitud más teenificada en la aproximación al hecho literario exige no sólo el planteo hedonista, sino saber el porqué de la reacción y, además, establecer cuáles son las causas de los efectos de gusto o disgusto producido por la obra literaria. Ello lo procuran la analítica literaria y sus disciplinas auxiliares.

Facultar para estas operaciones: análisis, estimativa, expresión, constituye uno de los propósitos que ha de fijarse la enseñanza superior de la literatura y, consiguientemente, una de las determinaciones de su orientación y metodología. El objetivo básico, desde luego, procura enseñar a estudiar lo creado por medio literario; aunque, claro está, indirectamente también con ello va descubriendo secretos de la artesanía y, por lo tanto, iniciando en los vericuetos del crear literario. La finalidad científica estriba en alcanzar una especie de saber, de erudición sobre la obra literaria y sus circunstancias y en esta forma no sólo obtener un mayor conocimiento de la misma, sino una mejor comprensión.

Ninguna cátedra de literatura enseñará cómo se hace un poema, un cuento, una comedia, sino cómo están hechas tales o cuáles obras de tales o cuales autores. Habilitará sí para conocerlas por dentro y por fuera. Procurará familiaridad con la Literatura y las literaturas, la reflexión sobre el hecho estético-literario y sus esencias; planteará sus fundamentos, finalidad, procedimientos, problemas. Tales reflexiones marcharán, en los casos correspondientes, ya a un aspecto analítico sobre el texto como procura previa de su conocimiento y comprensión, ya hacia un derrotero histórico para establecer cómo a través de tiempo y espacio el hombre ha practicado el quehacer literario, cuáles han sido en cada época y lugar sus frutos, a qué principios estéticos se ha atenido en cada caso. Todo ello, sin olvidar

que la primera senda —analítica y científica— es la fundamental y la segunda —histórica—, auxiliar.

Aldous Huxley, en el ensayo citado al comienzo, objetaba una desviación pseudocientífica del planteo universitario en la pedagogía de la literatura y advertía las posibilidades de su reencauzamiento hacia una auténtica actitud científica. Por su parte, en anterior ocasión, Ortega y Gasset concluía la magnífica clase inaugural del curso de Metafísica de 1933 con estos conceptos: “Enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante”. Quizá el fruto mejor de la enseñanza universitaria de las Letras sea advertir y hacer sentir al estudiante que en cualquiera de los dos quehaceres literarios aquella actitud científica es imprescindible; que la universidad no hará poetas, dramaturgos, novelistas, ensayistas o cronistas, sino que entregará métodos, sistemas de trabajo, herramientas y —cuando universidad y estudiante son auténticos— sentido de responsabilidad; que, en definitivo, ser estudiantes de letras equivale a ser estudiantes... de vida.

Baúl H. Castagnino
Nicaragua 4726, Buenos Aires

LA SITUACION DE LA PEDAGOGIA MUSICAL EN EUROPA (*)

Analizar exhaustivamente, en el breve espacio de un ensayo, todo lo que en diversos países de Europa se realiza en torno a la pedagogía musical, es una tarea ardua, tanto más si se quiere hablar de los proyectos y las nuevas ideas imperantes. Además de tener en cuenta por lo menos dos tópicos fundamentales —la formación de aficionados y la formación de profesionales—, sería necesario referir las actuales condiciones, muy diferentes en los diversos países, como así las tendencias reformistas, que por doquier se presentan bajo muy distintas formas y en distintas etapas de realización.

No me será posible eludir un criterio personal frente a tales problemas y teorías, y tampoco es mi deseo adoptar frente a todo ello una posición enteramente neutral. Esta cierta subjetividad, podrá, no obstante, servir para lograr una mayor simplificación. Ante todo debo mantenerla porque no he inventado un nuevo dogma musical ni tampoco un nuevo dogma pedagógico; ni me he entregado a ninguno de ellos ya que la observación de la vida musical ineludiblemente me conduce hacia planteos críticos con respecto a las fallas que hacen que la teoría y la práctica puedan conducir a resultados negativos. Mis convicciones a este respecto son pues prácticas.

Dado que la música es únicamente música y porque sólo es posible vivirla como tal, la pedagogía musical no puede ni debe ser otra cosa que la educación de la musicalidad. Probablemente más de nueve sobre diez seres humanos poseen esa

(*) Versión directa del alemán por Juan Pedro Franze, Director de la Escuela Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral.

musicalidad en forma más o menos desarrollada, ubicada cerca o más lejos del centro de su psique. Es recién la musicalidad desarrollada la que permite al ser humano expresarse musicalmente como creador, como intérprete, o como oyente apreciar obras musicales y sus interpretaciones. Con eso no quiero decir que cada uno de los seres humanos puede ser acercado a las composiciones más complejas. Ello tampoco tiene mayor importancia. Pero sí es importante que se confiera a cada ser humano la posibilidad de alcanzar su propio nivel más elevado, sea en el área de las formas simples (como son la canción y la danza populares) o en el de las formas complejas, las así denominadas “revelaciones máximas”. La pedagogía musical debe cuidar en este sentido siempre dos aspectos distintos: el oído y el cuerpo que produce la música (funciones corporales del canto y de la ejecución instrumental). Es necesario tener presente que la formación de las funciones corporales nada tienen que ver inmediatamente con la música, pero el maestro avisado, frecuentemente de manera inconsciente, puede usarlos para fines mediatos (1).

El desarrollo de una técnica no se basa sino sobre el aprovechamiento económico de predisposiciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas. Pero eso vale también para la técnica de cualquier oficio o arte. La educación del oído es la tarea más dificultosa. Abarca tanto los problemas mínimos como los máximos, vale decir: la percepción de fenómenos simples, como son los intervalos, sonidos y ritmos, y la percepción de interrelaciones, es decir del devenir musical íntegro. Cuando en

(1) Así en el piano no existe un “touché” duro y blando. El martillo tan sólo puede producir la vibración de las cuerdas con fuerza diferenciada, y cada grado de fuerza corresponde a un bien establecido número de armónicos. Duro y blando es por lo tanto un problema de la intensidad sonora y de la articulación. De esto tiene que tener conciencia el maestro y tomar conciencia el alumno. Sin embargo, pueden tales términos como duro y blando, predisponer, en calidad de términos auxiliares, al cuerpo, de tal manera que el matiz dinámico y articulatorio pueda ser logrado con mayor facilidad.

este aspecto se procede con torpeza puede suceder que al enfrentar al educando con el problema mínimo, se le quite todo el placer que pudiese causarle la frecuentación con los problemas máximos. Pero esta frecuentación es el verdadero gozo que puede producir la música. Y, finalmente, no hay que olvidar que la imaginación es una función del oído por lo menos tan importante como la audición pasiva.

En el comienzo de estas reflexiones quiero referir una antítesis que es frecuente ante todo en Alemania. Una antítesis que atañe a la educación del aficionado musical. Un aspecto de la misma es la exigencia de algunos de que éste deba ser educado para constituir un público entendido para los conciertos; el otro pretende formar al aficionado para que sea un músico y ejecutante “de afición”. No puedo dejar de señalar que posiblemente para estos casos sigue gravitando en las mentes de los interesados el método simplista de la reflexión a la manera de Hegel.

Los sostenedores de la primera tesis argumentan que en el centro de la vida musical debe hallarse la gran obra maestra, la que solamente puede ser vertida satisfactoriamente por el músico profesional. Por esto, el disco constituye el material predilecto para la enseñanza. Sería preciso, según ellos, acercar al aficionado a la gran obra musical y a la interpretación del gran artista. La verdadera práctica musical del aficionado sería, entonces, insatisfactoria, ya que se estanca en las formas menores de la literatura musical preclásica y del siglo XVI y se inclina hacia una modesta y sectaria autosuficiencia. Forzosamente desempeña en los enfoques didácticos de los partidarios de esta opinión un gran papel la disertación sobre música abarcando desde el análisis más o menos preciso, a través de diversas teorías estéticas, hasta la tentativa de una visión cultural panorámica, teniendo en cuenta las interrelaciones de las diversas disciplinas.

Los sostenedores de la antítesis argumentan que la plena vivencia musical tan sólo puede ser lograda por medio de la propia experiencia musical, la ejecución individual es así tan-

to una necesidad psíquica como una clave intelectual para la comprensión de los estilos musicales, de obras e interpretaciones que el oyente luego capta por medio de la audición. En esto también desempeñan un importante papel una serie de reflexiones sociológicas, además de anhelos y tradiciones que pueden definirse bajo el concepto de “integración de la música en la vida cotidiana, integración del hombre en una comunidad espiritual, y la vivencia artística de y en la comunidad”.

No podemos olvidar que, después de la Revolución Francesa, en ningún otro país, como en Alemania, se pusieron más claramente en evidencia los cuatro campos en que se halla dividida la vida musical: la música popular, la música de la burguesía (la que era puesta al servicio de requerimientos sociales y partidarios, así por ejemplo en los orfeones masculinos), la música cortesana y de la alta burguesía (ópera y conciertos, manifestaciones cortesanas de antaño, heredadas por la burguesía del siglo XIX) y la música de iglesia. Tampoco debe olvidarse que recién el siglo XX comenzó a enunciar una psicología musical propiamente dicha, la que analiza el acontecimiento “ser humano-música”. Las teorías anteriores, exceptuando la de Hanslick, se basaban sobre opiniones pre establecidas y clasificaciones tradicionales para las que es un claro ejemplo la estética de Platón (2).

Confrontemos la antítesis alemana con la habitual manera europea de encarar la enseñanza del canto, a la que se puede denominar, paradójicamente, una “constructividad despilfarradora”. Es ilustrativo el hecho de que el cantante ve en mucho facilitado su camino en los mismos institutos donde el instrumentista debe someterse a una severa disciplina del solfeo y rendir exámenes no menos severos. La meta de la mayoría de los profesores de canto es el entrenamiento de un futuro intérprete de arias. No se toman en cuenta las verda-

(2) Confrontar con LASEREE: “Plutaque de la musique”, Olten, 1954.

deras condiciones vocales del alumno ni tampoco el grado de su talento musical y mucho menos las necesidades reales de la vida musical práctica. Esto requiere una vasta reserva de cantantes de conjunto. Es extraño que nadie se percate de esta verdad evidente. Las exigencias señaladas son de muy diversa índole. El coro popular no requiere, en cuanto a canto, más que un sano funcionamiento de la voz, ni más ni menos que aquel nivel que puede producir casi todo ser humano cuando aprendió a no producir funciones vocales erróneas y tampoco requiere en cuanto a formación musical, más de lo que puede proporcionar una enseñanza sistemática en la escuela primaria, si esta enseñanza fuese cumplida de modo orgánico y con un sistema claro. Mayores exigencias ofrece el canto madrigalesco, ya sea doméstico o coral, pero hay que tener en cuenta que esta especialidad ha desaparecido casi totalmente a causa de la extremada pobreza actual de la común artesanía musical. El otro extremo de esta escala de exigencias lo ocupa el coro que se dedica al repertorio de gran dificultad. He eludido intencionalmente hacer una completa separación entre la formación del profesional y del aficionado. Justamente el coro está en el borde de estos límites fluctuantes: por muchos motivos de orden material necesita al cantante poco costoso en la faz económica. Un coro tan sólo puede ser bueno cuando no es necesario ensayar y repetir hasta el cansancio; una buena preparación musical y general posibilita recién una verdadera ejecución musical.

La vida musical necesita, asimismo, una reserva de solistas competentes, los que podrían cumplir mejor con sus tareas si estuviesen capacitados, por su formación musical, para enfrentarse con mayor independencia con los problemas que sus actuaciones y el vasto repertorio en uso les presenta a diario. Podemos dejar de lado en esta enumeración el gran solista; con él se presentan problemas de índole distinta que los de la mera formación. Pero, por otra parte, podríase sostener quizás que es recién el aficionado educado musicalmente quien puede discernir acerca de cuál es realmente el buen solista.

El entrenamiento del cantante de arias y el desprecio del canto de conjunto —que es consecuencia de aquél— sustrae a la práctica musical muchas y muy valiosas fuerzas, las que, colocadas cada una en su sitio preciso y desempeñándose sin sobrecargas contraproducentes, podrían colaborar entre sí de manera sumamente útil. Pero, en lugar de tener en cuenta estos requerimientos de la vida práctica musical, son lanzados al mercado artístico por la habitual organización de la enseñanza vocal, una gran cantidad de cantantes de arias, entre los que quizás algunos llegan a prosperar, mientras queda un residuo considerable de seres insatisfechos que perdieron su verdadera oportunidad profesional y que no sirven para la carrera que anhelaban seguir. La circunstancia de que una enseñanza tal aún sea posible, tiene sus bases históricas que son más generalizadas actualmente en la pedagogía musical de los países románticos de Europa. Para explicarme, debo hacer un poco de historia.

Entre los importantes acontecimientos del romanticismo ocupa un lugar preponderante la atención seria y medulosa por la música popular. Este nuevo enfoque fue el que permitió ciertos conceptos como son la música a cargo de aficionados (*Laienmusik*), música escolar (*Schulmusik*), etc., y la dedicación a estos campos es causa de la convicción de que la música popular y la música artística no se distinguen entre sí por la calidad si no por su mayor o menor complejidad. La Edad Media reconocía tan sólo a la “música sabia” y aún Bach se mofaba en su “Cantata de los Campesinos” del torpe baile de los labradores. Con esta severa delimitación quedaba claramente circunscripta la labor de cualquier escuela musical, se llamara la misma “Conservatorio” o “Kantorei” (cantoría). Era menester buscar talentos y formarlos musicalmente, los que luego podían desempeñarse como aprendices y maestros. Los consumidores de compositores, cantantes e instrumentistas eran la corte, la burguesía y la iglesia. Las escuelas dotaban, por lo general, a tales talentos con avíos excelentes. La única verdadera diferencia entre la vieja Escuela

Musical y el actual “*Conservatoire*” (prescindiendo de problemas como por ejemplo los del externado o internado; del bachillerato musical. La vieja escuela se mantuvo ante todo en instituciones similares a la célebre Escuela de Santo Tomás, de Leipzig) consiste en que antaño el compositor y el intérprete no representaban dos categorías diferentes. Pero este problema no provoca ciertas consecuencias tan sólo en los países románicos. El director de orquesta, el instrumentista, el cantante aprenden su respectiva artesanía, vale decir, aprenden a realizar de la mejor manera posible las notas que están impresas en las ediciones de música que han frecuentado. Los problemas de la práctica de la ejecución, que exceden en mucho las nociones generales y habituales de la historia de la música, tal como se dicta esta materia comúnmente, quedan demasiado relegados. Así sucede, pues, que no solamente músicos secundarios —famosos sólo en su pequeño ámbito local— nada sepan de las apoyaturas y tildan todo lo que según ellos no figura en la partitura original. La formación de un músico, sea ese más adelante intérprete o maestro, debería incluir la noción de que, por ejemplo, para una verdadera interpretación de una obra de Mozart, se debe conocer todo aquello que Leopoldo Mozart consigna para la práctica de la ejecución en su “*Escuela de Violín*” (1756).

En este aspecto, muchas cosas habrán de evolucionar favorablemente con el tiempo: los resultados de la musicología encuentran también eco cada vez mayor entre los músicos ejecutantes, y el impulso científico, iniciado en los países germanos y anglosajones, se extiende por doquier. Instituciones como la “*Schola Cantorum Basiliensis*” ejercen una influencia de efecto duradero. Pero, volviendo a lo anterior estamos convencidos que del Conservatorio de índole románica egresa cada año un buen número de músicos excelentemente capacitados.

¿Los países románicos se han preocupado alguna vez por el problema de la música de aficionados? Desgraciadamente, no se puede contestar a esta pregunta, en principio, sino ne-

gativamente. Por supuesto, existen en muchas partes bandas y coros. La calidad absoluta es, en muchos casos, asombrosamente elevada. Sin embargo, cuando no se trata del canto netamente tradicional, pone en evidencia tan sólo la manera más habitual de la interpretación de la canción popular, conformándose frecuentemente con una realización artística mediocrementemente chata, en vez de tender hacia una mayor profundización del material preexistente a través de texturas originales. Así se escucha por doquier y siempre los tan difundidos acordes fundamentales “a becca chiusa” y figuras onomatopéyicas de acompañamiento que llegan inclusive a la imitación de efectos instrumentales. No quiero con esto ponerme de parte de los “puristas” del cultivo de la música popular. Al contrario; si hay algo que puede ser comparado a la cera en la mano del hombre creador, ello es la música popular. Pero me parece que todo amaneramiento efectista en pro de un supuesto y falso “embellecimiento” del material musical popular constituye un contrasentido y atenta contra la dignidad del mismo. Es natural que se excluya del ámbito de la música popular (folklore) los productos de la industria de la diversión (3).

Ya basta hojear los catálogos de diversas editoriales alemanas para percatarse que en los países de habla germánica debe existir algo más. Esos catálogos contienen una serie de composiciones creadas entre 1500 y 1700, que no ofrecen problemas técnicos demasiados complejos, pero que, por su esencia musical, alcanzan la máxima calidad artística. También contienen obras contemporáneas, en las cuales el compositor tuvo en cuenta las posibilidades del aficionado. Muchas de las obras, tanto las antiguas como las actuales, permiten variantes en su reparto instrumental o elenco de voces. Estas exhumaciones y nuevas creaciones han surgido para conformar las exigencias de esos aficionados que se han separado del canto

(3) Vale decir lo que llamamos en la Argentina repertorio popular o música internacional (Nota del trad.).

coral del siglo XIX y no imitan al conjunto profesional, sino trabajan más bien según la manera de los viejos “collegia música”.

Como ya mencioné, el primer impulso para el gran movimiento de los círculos de canto y música instrumental lo dio el romanticismo. Ese impulso actuó sin variantes hasta los primeros decenios de nuestro siglo en la exaltación folklórica y naturista, de esencia más literaria que musical, de los *Wander-vögel*” (4). El deseo de profundización, el anhelo para lograr una capacitación propia, adecuados conocimientos y una buena experiencia práctica musical individual, dentro de los límites de lo posible, comenzaron a perfilarse, luego de la primera guerra mundial. Tales aspiraciones han cristalizado también exigencias nuevas en el campo de la pedagogía musical (Metodología de la educación auditiva “de profanos”, etc.). Y hoy ya existe un buen número de tales círculos que son capaces de interpretar y ejecutar con excelentes resultados el vasto patrimonio musical desde la simple canción coral hasta el motete de Bach.

Desde Bélgica y Francia partió durante la última guerra un movimiento que también habrá de plantear en los países románicos el problema de la práctica musical a cargo de aficionados. Me refiero a las “*Jeunesses musicales*”. Este movimiento nació de la angustia de nuestro tiempo y en contraposición a ella. Con este movimiento se creó la posibilidad para la juventud de escuchar buena música bien ejecutada por poco dinero. Además del concierto propiamente dicho, se creó lo que puede denominarse la audición educativa, vale decir, durante el cual

(4) Movimiento típicamente alemán de asociaciones juveniles que se dedicaban a vivir en la naturaleza, cantar, exaltar las tradiciones patrias, cultivar canciones y bailes populares, celebrar los grandes bienes de la cultura nacional y que viajaban a pie, con mochila al hombro, a través de las comarcas lugareñas. La traducción de “*Wandervogel*” es “pájaro viajero”. El movimiento espiritual de los “*Wandervögel*” encontró su climax poco antes de la guerra de 1914. (Nota del trad.).

el o uno de los ejecutantes comentan las obras incluidas en el programa. Luego de finalizar la guerra se tuvo en cuenta también otro aspecto: al joven solista, con el resultado de que ahora la juventud hace música para la juventud. De tal modo ha nacido en primer término una gran organización de conciertos, la que tiende a familiarizar a la juventud con el mecanismo viviente de los conciertos, principalmente en aquellos lugares donde el adolescente debía contentarse meramente con la radio y el disco. Es de suponer que muchos, que por haber superado la edad exigida por las "jeunesses musicales" no pueden gozar ya de los beneficios seguirán acudiendo a conciertos públicos. Era evidente que con dichas finalidades no se habían agotado exhaustivamente todas las posibilidades de tal movimiento. Por eso se han intentado nuevos caminos a fin de activar a sus miembros. Se añadió al concierto la discusión acerca de problemas candentes como la música actual o el jazz. Se organizaron certámenes en los cuales los socios interesados podían presentar trabajos sobre temas prefijados (por ejemplo, sobre la radio). Y, finalmente, se crearon coros y orquestas.

Es difícil determinar si las "jeunesses" se hubiesen organizado bajo otras circunstancias y si no hubiesen pesado tanto las consecuencias de nuestra época. Y es aún más complejo determinar, si no se hubiesen, bajo otras circunstancias, propuesto un programa diferente. Desde hace mucho tiempo instituciones musicales de larga tradición organizan conciertos comentados para la juventud en Inglaterra y en los países de habla germánica, según diferentes principios. La organización de conciertos para y por las "jeunesses" tiene por eso, más significación en pequeñas localidades que en ciudades de activa vida musical. El trabajo escrito sobre temas musicales e históricos lo considero poco provechoso. Por supuesto, el participante en tal certamen está obligado a consultar una cierta cantidad de literatura especializada y puede obtener con eso una cierta sabiduría de segunda mano. Pero, casi siempre, le será difícil al aficionado alcanzar lo esencial, vale decir, por ejemplo, en el caso del "rondó", captar de manera verdadera-

mente musical el tipo formal general y la forma específica lograda a través de una determinada obra. Además una forma no se plasma de la nada ni tampoco de un mero esquema, sino —para respetar la aún usual nomenclatura— se desarrolla merced a los acontecimientos armónicos, melódicos y rítmicos. Teniendo en cuenta una tal complejidad del tema propuesto, surge la duda acerca si un aficionado puede llegar a ser realmente un ensayista competente. Para el caso de la creación de coros y de orquestas, finalmente, resulta decisivo para su utilidad o no utilidad, la determinación del método que siguen, vale decir si ellos trabajan según la habitual manera de la árida insistencia o si lo hacen de una manera verdaderamente aleccionadora y viva.

Y con esto he llegado a un punto que me parece el definitivo y el que nos posibilita abarcar la práctica musical tanto en su faz aislada como en sus múltiples contactos comunes. Bajo ningún concepto deseo expresar una definición, si no señalar un fenómeno parcial, cuando digo que la música es juego y ofrece además una significación más profunda. Ambas cosas son la expresión de los dones creativos del hombre y ambas requieren dedicación; pues sin el dominio de las reglas de juego, sin que el lenguaje del mensaje expresivo pueda ser captado en mayor o menor grado, el hombre no puede efectuar esa actividad lúcida. Actualmente se puede considerar como una realidad evidente que cada ser humano posee facultades para la creación (la medida y la naturaleza son para cada caso lógicamente muy diferentes), y que —lo que es aún más importante— aparecen disturbios psíquicos cuando esa facultad es reprimida. Ya he mencionado que por lo menos el 90 % de los seres humanos poseen dotes musicales o, para decirlo más cautamente, no son ineptos para la música. Eso significa que una verdadera enseñanza del niño confiere prácticamente a todos los seres humanos la posibilidad de participar en esa actividad creadora. Eso no significa que el 90 % de los adultos, por esa mera causa, habrá de dedicarse a la música, dado que ésta no es la vocación central de cada uno de los seres huma-

nos. Pero, sería simplemente antieconómico dejar por ello yerma una dote prácticamente común a toda la humanidad.

Intencionalmente he dicho “la educación del niño”. La experiencia europea demuestra que la educación básica (rítmica y formación del oído) se realiza con mayor provecho y con mayor facilidad durante los seis primeros años escolares. Durante esos años, el niño capta la materia casi jugando, lo que constituye un importante indicio para la metodología que ha de aplicar el maestro. A manera de juego puede ser suscitada también la vocación creadora (con simples estructuras melódicas, formaciones rítmicas; quiero señalar por ejemplo la “obra escolar” de Carl Orff). El oído está aún incontaminado y no está restringido hacia un breve número de procedimientos musicales. Hay zonas donde el adolescente ya tiene dificultades para cantar una melodía en modo menor, hasta tal punto se lo ha fijado en el modo mayor y ante todo en el acorde mayor. Desde luego, no surgen de esta manera más compositores nuevos; la pubertad y el despertar de la autocrítica, la subordinación del yo en la sociedad han de interrumpir esa ingenua productividad. Pero el hombre habrá obtenido la certeza liberadora de que también él puede crear jugando con los sonidos si eso llegase a interesarle mucho. Será capaz de inventar un acompañamiento para una canción o un baile y ya no será esclavo del molde impreso.

Por otra parte, es más difícil la enseñanza básica del niño que se va acercando a la pubertad. No afino a diferenciar si se trata de una dificultad objetiva o tan sólo de una antipatía contra un “juego infantil”. Pude observar que jóvenes de 18 a 20 años, sin una preparación activa musical (o por lo menos muy reducida) recién después de algunos meses de labor comienzan a evidenciar una cierta confianza hacia la propia facultad auditiva y la propia capacidad imaginativa. Estas son las causas más importantes por las cuales me parece que la formación musical del niño en la escuela primaria es tan importante como la enseñanza de la lectura, la escritura y el dibujo.

Esta exigencia ha sido formulada en muchas partes y no siempre sin éxito. Alemania, por ejemplo, creó una especie de "gimnasio" musical; en muchos lugares se están reformando los planes de estudio de los seminarios o se forman músicos escolares especializados. Aún habré de volver sobre este punto. Sin embargo, y a pesar de las vastas nociones que se poseen en torno a los fundamentos psicológicos y los resultados prácticos, aún subsiste en muchos lugares la opinión de que todo lo que no concierne a una preparación para la vida práctica es tarea del ambiente familiar o de la enseñanza privada. Para facilitar la enseñanza privada se conceden en varios lugares créditos para escuelas musicales que aceptan alumnos a precios módicos. Tales soluciones intermedias no llegan a satisfacer por dos causas. El maestro instrumental ve a su alumno normalmente una vez por semana para una lección. Por supuesto, el buen maestro combina la enseñanza instrumental con una musical general. Pero debe dedicar la mayor parte del tiempo a la formación instrumental; esto es consecuencia de su especialización y no se espera otra cosa de él. Con una enseñanza musical sistemática en la escuela se desarrolla, por otra parte, fecundas influencias recíprocas entre la escuela, la enseñanza privada y el hogar, y las mismas ayudan a economizar tiempo y dinero. En realidad resulta extraño que tales correlaciones no hayan sido consideradas más a menudo desde su faz económica.

La segunda causa es quizás aún más importante. Incluso en una familia ideal, el niño no puede obtener más que el buen ejemplo y el estímulo. Esto ya significa muchísimo, dado que el niño que crece entre buenos cuadros y en medio de una buena tradición musical doméstica ya obtiene para su futura vida un incalculable tesoro. La verdadera enseñanza, sin embargo, no puede ser tarea de los padres, tanto por muy válidas causas psicológicas, como también porque la enseñanza presupone una práctica especializada, la que no se obtiene por el mero hecho de fundar una familia. Por eso menciono la circunstancia de que la actual familia tipo no es capaz de aportar una colaboración a la enseñanza musical porque ella misma ya no fue

educada para tal objetivo desde hace unos 150 años. La enseñanza antes de la Revolución Francesa se basaba en las 7 artes liberales. El siglo XIX en cambio, quiso educar miembros útiles para la sociedad, vale decir que sus escuelas sirvieron para transformar al niño y al adolescente en el futuro empleado, artesano o técnico. Fueron necesarias amargas experiencias hasta que se comprendió que el individuo no es solamente un pequeño engranaje en la gran máquina financiera e industrial. Mientras, por una parte, la música tradicional popular mantenía aún su actualidad, y, por la otra, el hacer música en el círculo familiar constituía todavía una tradición burguesa, todo parecía marchar de la mejor manera. Pero las cosas se han modificado entre tanto de tal modo que el campesino tiene que transformarse en el técnico agropecuario y que los textos de las canciones populares ya no expresan nada actual; que la música culta y de danza contemporánea crecen desde otro enfoque estilístico que la del siglo pasado; y que las grabaciones fonográficas, la radio y la televisión constituyen formas comunicativas de gran influencia en la vida privada y en la pública. Lamentablemente la incorporación de estos factores a las formas de la vida común no es racional y para llegar a eso se requerirán grandes esfuerzos a todos los participantes. Todo esto, conjuntamente con las voces que claman por la formación del espíritu de la personalidad, han planteado seriamente el vastísimo problema de la pedagogía musical. ¿Por qué justamente pedagogía musical? Me refiero nuevamente al porcentaje de 90 %. Este número oculta un problema muy amplio. Desgraciadamente, la psicología musical aún no ha obtenido resultados que aclaren debidamente este problema.

Con lo que antecede hemos arribado al problema central de todo ejercicio de la música y de toda la pedagogía musical. A todo músico le sucede algo similar que al electricista: maneja algo cuya esencia le es desconocida. Mientras el electricista puede calcular con toda certeza la magnitud de los fenómenos que ese elemento incógnito produce y puede formarse un criterio acerca de la calidad de su trabajo por el mejor o peor

funcionamiento de las instalaciones y aparatos que fabrica, al músico le faltan los medios para apreciar tales certezas definidas. No sabe qué efecto produce la música sobre el ser humano, ni cuales son las regiones de la psique afectadas por la música ni tampoco cuáles de aquellas afectan a los elementos que integran la música. Es muy posible que el ritmo y el timbre —y con ellos parcialmente también la armonía— incidan sobre distintos estratos anímicos más que aquella armonía que no toma en cuenta a los efectos tímbricos y ante todo la melódica lineal. Pero también es posible que no sea tanto el elemento en sí, sino más bien el grado de artificiosidad de la elaboración formal, lo que produce un efecto, sea sobre los estratos anímicos del impulso y del afecto, sea sobre la personalidad consciente. Mientras en este sentido no se vea con mayor claridad, me parece que la musicoterapia —la que también se podría incluir en el vasto campo de la pedagogía musical— constituye un experimento incierto. Sin embargo, el músico posee el funcionamiento de su elemento como medio crítico para el resultado de su labor. Esto concierne tanto al intérprete como al pedagogo musical.

Debemos reconocer que entre el aficionado y el músico profesional no existe la diferencia fundamental, sino gradual, en relación al dominio de la música más o menos compleja y al dominio de los requerimientos técnicos. La enseñanza del aficionado y del músico profesional es, en este sentido, la misma cosa, de manera que para el comienzo tendría que bastar aquel camino que puede recorrerse en la escuela primaria. Este problema aún no ha sido estudiado mayormente en los países románicos. Durará todavía un tiempo hasta que este problema pueda ser solucionado enteramente, ya sea a causa de diferencias de opiniones (5), ya sea por causa de organización escolar

(5) Sólo he indicado la antítesis alemana. También quiero exponer otro antagonismo: si esta enseñanza debe ser cumplida por el maestro general o por un músico escolar. Se pueden aducir causas muy valderas de que en el grado de la escuela primaria el maestro espe-

(por ejemplo: exceso de materias, excesivo detallismo en las materias). Es casi lógico que en la escuela secundaria a veces, y en la media casi siempre, enseñe el maestro especializado. Causas concernientes a la historia escolar —que ya he referido— han producido la lenta transformación del canto escolar en la música escolar de los gimnasios. Quiero consignar al margen que justamente el gimnasio es el lugar indicado para confirmar la falta de sentido de la antítesis alemana, ya que en ese ciclo educacional es muy fácil combinar el ejercicio musical práctico con la apreciación musical de índole más bien intelectual. A partir de la escuela superior o de la facultad, la práctica musical se transforma en la práctica de aficionados propiamente dicha.

Es meridianamente claro que existen las más diversas posibilidades de enseñanza privada para el niño que se interese especialmente por la música o cuyos padres lo induzcan a ello. Sin embargo, también quiero señalar la educación rítmica que ha creado Jaques-Dalcroze, y que ha sido múltiplemente modificada por sus alumnos inmediatos y mediatos. También quiero señalar de que cada vez más desaparece aquel ser infeliz que en alemán es llamado “tía pianista” (Klaviertante), y que no servía para otra cosa que para enseñar a apretar teclas o serruchar violines —eran casi siempre solistas fracasados— y da lugar ahora al verdadero pedagogo musical. Muchas aspiraciones han colaborado para lograr eso. Muchos maes-

cializado está fuera de lugar, ya que tiene contacto solamente dos veces por semana con sus alumnos. Yo personalmente me inclino hacia la otra moción, puesto que la materia que deben encarar los maestros de música —inclusive en el grado inferior— es demasiado vasta como para ser abarcada por el maestro común, no singularmente dotado por lo general ni especialmente interesado. Tanto más por cuanto la asignatura “música” con sus interrelaciones psicológicas y creativas exige una dedicación muy especial. El maestro que no es plenamente eficaz pronto produce el desgano en sus alumnos. Que estos alumnos, en una especie de reacción de auto-defensa, utilicen la clase de música para hacer toda clase de travesuras, es muchas veces comprensible y de por sí quizás no muy dañino.

tros de instrumentos se han dado cuenta que el hacer música no es solamente una función de los dedos y que las distintas edades deben ser tratadas de distintas maneras. Del sentimentalismo romántico por la canción popular ha surgido una ciencia que también ha producido resultados importantes para la pedagogía musical (6). La transformación de la estructura social —que puso en tela de juicio la aislada y mera actividad de conciertos y que diezmo la práctica musical doméstica tradicional— suscitó el clamor por una novedosa comunidad musical y por una literatura musical destinada a ella.

En relación con este clamor —y no solamente como consecuencia de la labor científica— se despertó el interés por las obras de los maestros preclásicos. Un compositor de la talla de Bartók señaló con sus composiciones pedagógicas inspiradas en canciones y danzas de Hungría y Rumania que también hoy la literatura educacional puede y debe ser buena música. La flauta dulce fue redescubierta; siempre que sea seriamente enseñada, ella puede ser un instrumento sumamente valioso, tanto pedagógica como musicalmente. No es culpa de la flauta dulce de que se haga mucho falso ruido en tono suyo, como tampoco es culpa de Bartók que algunos compositores mediocres se hayan apropiado de los hallazgos de los grandes estudiosos del folklore para escribir páginas destinadas al campo de la música de diversión.

Esta enumeración incompleta baste para demostrar que el pedagogo musical moderno también se ha creado el correspondiente lugar de formación. Puede ser denominado de distintas maneras, desde seminario de música escolar hasta escuela superior de pedagogía musical o de música eclesiástica; la meta es siempre la misma: formar músicos que sepan conducir al aficionado. Esta meta requiere desde ya un plan de estudios completamente distinto al del conservatorio habitual. También se evita con este nuevo enfoque al maestro de música “a pesar suyo” que enseña y que dirige conjuntos de

(6) Confrontar con Wiora.

aficionados porque no pudo hacer una carrera como concertista. Este es un punto sumamente importante. En las escuelas ya organizadas el plan de estudios abarca: dominio instrumental hasta el virtuosismo, pedagogía, práctica de ejecución en público, conocimiento de repertorio, dirección de conjunto de aficionados, composición hasta el nivel de la cantata de canción. Esto quiere decir, que el egresado de tal escuela debe ser capaz de enseñar tanto individualmente como a grupos y de dirigir conjuntos de aficionados. En ciudades grandes él se podrá especializar en uno u otro sentido, en pequeñas poblaciones se podrá transformar en un verdadero director musical. Estoy convencido de que este músico pedagogo tiene que cumplir con una tarea por lo menos tan importante como la del concertista, pues puede lograr, como tarea de su vida, que la música constituya un mensaje y una vivencia, no sólo para algunos pocos privilegiados, sino para todos aquellos que posean interés y vocación por la música. A pesar de que no poseo ahora datos concretos que confirmen científicamente mi opinión, me atrevo a afirmar que recién esta vivencia moral elevará al consumo musical por encima de los requerimientos sensoriales hasta el nivel de una confrontación espiritual que posee, lógicamente, sus raíces —tal como lo explica la palabra vivencia— en lo más profundo de lo sensorial. Pero también es cierto que jamás lo espiritual puede prescindir de este elemento sensorial.

Lo mismo vale decir de la formación de los intérpretes. En el marco de este ensayo no creo que sea menester ampliar lo dicho sobre este último punto. Y acerca del capítulo realmente final, o sea la formación del compositor, sólo quiero enunciar su existencia. Aquí comienza el enfrentamiento con el espíritu. Y allí tan sólo puede aconsejar el sabio y nada tiene que añadir el pedagogo.

Hermana Leeb

(Schweizerische Rundspruchgesellschaft
Zürich, Suiza)

EL CICLO BASICO EN LA ENSEÑANZA MEDIA (1)

De acuerdo con lo programado para esta Mesa Redonda sobre "Problemas de Enseñanza Media", mi tema debe limitarse al Ciclo Básico; pero, esto supone ya, que la enseñanza media debe estar dividida en ciclos, y tal división necesita ser justificada. Además, el Ciclo Básico es sólo parte de un total; de allí que antes de abordar directamente mi tema creo necesario hacer unas breves consideraciones generales sobre la totalidad del problema, que es la enseñanza media, para que ellas sirvan de punto de partida y también de apoyo a lo que se dirá después.

Mi propósito es, y creo que en esto coincidimos todos los integrantes de esta Mesa, evitar o por lo menos reducir al mínimo las teorizaciones psicopedagógicas y presentar un esquema de realizaciones posibles como contribución a la solución de un problema sobre el cual tanto se ha escrito en las últimas décadas y tan poco se ha realizado en nuestro país.

LA ENSEÑANZA MEDIA Y SU UBICACION

Comencemos por ubicar nuestro problema, para lo cual nos bastará anotar a manera de premisas, algunas conclusio-

(1) Tema desarrollado por el Profesor don Rolando Hereñú en la Mesa Redonda sobre "Enseñanza Secundaria", realizada el día 30 de agosto de 1958, en el Salón de Actos del Colegio Nacional de Santa Fe, con los auspicios del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral, en la que participaron además los señores Ana María Caffaratti, Oscar Ernesto Tacca, Delia Etcheverry, Ramón Caropressi, Delia Travadelo y Carlos Alberto Alvarez, quienes expusieron sobre los siguientes temas: Formación del Profesorado; La carrera docente; Los directores de curso; El bachillerato; Las escuelas experimentales; Las actividades periescolares.

nes universalmente aceptadas ya, tanto que casi son lugares comunes en el campo de la psicopedagogía:

1^a La adolescencia, edad comprendida entre la infancia y la juventud, se inicia entre los 11 y 12 años y termina generalmente a los 18. No quiere esto decir que este período vital comience abruptamente a una edad determinada y termine del mismo modo, ni tampoco que las edades fijadas como límites sean las mismas para todos, sino que se trata de promedios generalmente aceptados en los países occidentales y perfectamente válidos para el nuestro.

2^a Los caracteres diferenciales de esta edad son bien conocidos: cambios rápidos anatómofisiológicos, psíquicos, emocionales, etc.

Desde el punto de vista psíquico, y siguiendo el esquema de Spranger (Eduardo Spranger: "Psicología de la Edad Juvenil"), esta edad se caracteriza por:

- a) Descubrimiento del yo.
- b) Trazado paulatino de un plan de vida.
- c) Entrada en las distintas esferas de la vida.

3^a Si la enseñanza media se dirige a una edad con características propias, debe tener sus fines propios.

FINES DE LA ENSEÑANZA MEDIA

No habrá soluciones correctas de los problemas sobre enseñanza media sin un planteo correcto, y esto supone, como primer paso, una clara concepción de sus fines. ¿Para qué se va a enseñar?, tal es la pregunta a la cual debemos responder.

No hubo siempre acuerdo en las respuestas a tal pregunta en lo que respecta a la enseñanza media. No ocurrió lo mismo con la enseñanza primaria.

La Ley 1420, dictada en 1884, dice en su Art. 1^o: "La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir

simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años”. La claridad y concisión, virtudes esenciales de toda buena definición, han hecho que ella se mantenga válida hasta el presente, y en todos los proyectos de leyes posteriores ese artículo se ha conservado inalterable.

Lamentablemente, ese buen ejemplo no fue seguido en lo que respecta a enseñanza media. Excesos de literatura pedagógica, ampulosidad, enumeraciones demasiado extensas y a veces redundantes, suelen ser la regla. Con todo, en muchas de esas expresiones de fines hay, en el fondo, coincidencias y también discrepancias, que podrán observarse a través de algunos ejemplos convenientemente elegidos.

Casi en los orígenes de nuestros Colegios Nacionales, en la célebre “Memoria” de Amadeo Jacques de 1865 (Amadeo Jacques: “Escritos” Colección Estrada 1945), leemos: “Los estudios colegiales (se refiere a los secundarios) son bien llamados preparatorios, pues deben ser efectivamente una preparación, no a tal o cual carrera, sino a todos los trabajos de la vida”. Sale así Jacques al cruce a la creencia entonces dominante de que el fin único del colegio secundario era preparar para la universidad. En realidad así fueron sus comienzos en la edad media, pero lo malo es que mucha gente siga pensando lo mismo aún en nuestros días.

La influencia de Jacques perdura durante varias décadas, y en muchos proyectos, informes y memorias de ministros e inspectores generales posteriores a aquella fecha, se expresan conceptos semejantes en formas diferentes.

Una excepción a esta regla encontramos en el “Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública”, enviado al Congreso en 1918 por el Presidente Irigoyen con la firma del Ministro Salinas. En su Art. 5º dice: “La educación secundaria tiene por objeto completar y ampliar la instrucción primaria y se dará en Colegios Nacionales y Liceos”.

En el proyecto de ley del Ministro Marcó (Presidencia de Alvear), de 1923, en la parte referente a la enseñanza secundaria, redactada por el entonces Inspector General Pascual

Guaglianone, se lee: “Art. 145: La Enseñanza Secundaria tiene por objeto desarrollar en forma superior y complementaria las facultades intelectuales y las condiciones morales y físicas del alumno, conjuntamente con sus aptitudes para el desenvolvimiento futuro de su vida, ya sea en el ejercicio de las actividades de los estudios universitarios, de la docencia, del comercio o simplemente en las del dominio de la propia personalidad”. Como podrá observarse, hay en este artículo una síntesis del artículo 1º de la Ley 1420 y del párrafo citado de la Memoria de Jacques, con agregados y enumeraciones que no aumentan su claridad, y conceptos psicológicos hoy inactuales, como su referencia a las “facultades intelectuales”.

En el “Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media”, de 1934, conocido como “Plan Mantovani”, por haberse preparado por comisiones especiales, bajo su presidencia y de acuerdo con sus directivas, como Inspector General de Enseñanza, el informe con que acompaña su anteproyecto de plan para los Colegios Nacionales, la comisión respectiva, presidida por Ernesto Nelson, dice: “19 . Los Colegios Nacionales y Liceos tienen como finalidad primera y fundamental formar espiritualmente al adolescente... 29 - Despertar y favorecer en los alumnos los que podrían llamarse valores de convivencia... 39 - Impartir una suma de conocimientos que sea a la vez contenido de cultura general y preparatoria para los estudios superiores. 49 - Proveer al adolescente de algunos instrumentos útiles. . .” (Para mayor brevedad he suprimido agregados que no aumentan la claridad de los conceptos transcritos).

Por primera vez se habla en documentos oficiales de esta categoría de “formación” y se insinúa la necesidad de una educación social (valores de convivencia); lástima que en el apartado 39 se repita que los conocimientos impartidos son preparatorios para los estudios superiores, fuente de muchos errores en enseñanza media.

La “teoría de la formación” fue expuesta extensamente en el Informe General por Mantovani y luego con mayor pro-

fundidad y brillo en su trabajo titulado “Bachillerato y Formación Juvenil”, publicado por el Instituto Social de la Universidad del Litoral, como el número 2 de la serie “La Enseñanza Secundaria”, en 1940.

En el “Proyecto de Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Primaria, Media y Especial”, del Ministro Coll (Presidencia de Ortiz), enviado al Congreso en 1939, se lee en su Art. 83: “La instrucción media tiene por objeto elevar la cultura social, dotando a una gran parte de la juventud de conocimientos generales o especiales, que desarrollen aptitudes para las diversas actividades y formar una conciencia moral y cívica sobre los deberes que corresponden a cada generación”. En este proyectado artículo, aparte de su falta de precisión, se incurre en el error de atribuir como fin único a la enseñanza media —a la que se llama “instrucción media”— el impartir conocimientos y atribuir a éstos la capacidad de “desarrollar aptitudes”. Por eso, en el Congreso organizado por el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria, con apoyo oficial, en mayo de 1940, para considerar el proyecto Coll, al cual asistí como delegado del Colegio Nacional de Santa Fe, propuse la sustitución del artículo 83 por el siguiente: “La enseñanza media tiene por único fin favorecer y dirigir la autoformación integral del adolescente”. Seguía en este enunciado el modelo del Art. 1º de la Ley 1420, repetido en el proyecto Coll, pero reemplazando “el desarrollo moral, intelectual y físico” por la expresión, a mi juicio más comprensiva y totalizadora, “autoformación integral”. Se evitan así las enumeraciones que pueden ser incompletas o redundantes.

Obsérvese que decimos “favorecer y dirigir la autoformación integral del adolescente”. Hay en esta expresión una toma de posición entre dos corrientes pedagógicas extremas. La vieja concepción diría simplemente que el fin propuesto es formar al adolescente, como si se tratara de un material plástico al cual el artífice, en este caso el maestro, puede darle la forma que él prefiera, de acuerdo con un modelo prefijado.

En este caso se obra desde afuera, por coacción, sin tener para nada en cuenta las tendencias e impulsos individuales del educando. La personalidad de éste no cuenta y sólo se considera la autoridad del educador.

La segunda posición, sostenida por los extremistas de la escuela nueva, diría que el fin es “favorecer la autoformación”, partiendo del hecho evidente de que el educando es un ser vivo que se desarrolla de adentro hacia afuera de acuerdo con impulsos y potencias propias y que ese desarrollo se realiza con o sin la influencia del educador. La misión de éste es casi pasiva y debe contentarse con facilitar ese desarrollo, eliminando obstáculos, para que cada cual pueda tomar la forma que esas potencias individuales determinen. Esta postura de extremo respeto a la personalidad del alumno ha olvidado que la misión del maestro es ante todo la de guía y conductor.

Por eso nuestra posición es, a nuestro juicio, la correcta: admitimos que estamos frente a un proceso de autoformación que hay que favorecer, respetando la personalidad del alumno, pero dirigimos ese proceso para evitar desviaciones o corregirlas.

Podría preguntásemos qué queremos decir con “formación integral”. Respondiendo a tal pregunta, diríamos que la formación integral supone: una educación física, manual, intelectual, estética, social, cívica y moral. Es decir, que ha de comprender el desarrollo armónico de todos los aspectos del ser.

Podría ser la enumeración anterior incompleta o redundante, pero siempre queda abierta la posibilidad de agregar o suprimir lo que se estime necesario, por eso tal enumeración debía ser excluida del texto de una ley.

Sigo creyendo que aquella expresión de los fines propios de la enseñanza media es clara y precisa y no ha perdido actualidad.

Con todo, voy a leer un párrafo de la página 113 del libro “La Educación Vocacional de la Adolescencia y la Formación del Maestro”, de Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez, con ca-

pítulos de Ana María Caffaratti, Delia Travadelo y María Luisa Cresta de Leguizamón (Ed. Castellví, Santa Fe, 1949), que dice así: “La escuela media aspirará a formar a nuestros jóvenes en plenitud humana, para una conducta esencialmente moral. Les ofrecerá una sana concepción de la vida y del mundo y los orientará para una ulterior participación consciente y personal en los órdenes culturales y sociales de nuestro país y nuestra época”. Aunque la expresión “plenitud humana” resulta, a mi juicio, imprecisa, es una definición muy digna de tenerse en cuenta, así como los principios pedagógicos y didácticos, que fundamentan la formación juvenil, enumerados en la página 183 del mismo libro.

Indudablemente, estos conceptos fueron tenidos en cuenta por la comisión que preparó el “Proyecto de Plan de Estudios y Organización de la Escuela Experimental Provincial para la Formación de Maestros “Almirante G. Brown” (Ed. Colmegna, Santa Fe, 1957), proyecto que lamentablemente no llegó a realizarse debido a un cambio de Ministro de Educación en la Provincia. Al referirse al “Plan para el Ciclo Básico”, esta comisión, que estuvo integrada por Ana María Caffaratti, Delia Travadelo, Ramón Caropressi (integrantes de esta Mesa), Juan Carlos Dávila, Gabriela Ullúa de Vazeilles y quien les habla, decía: “Este Plan se propone:

19) Incorporar al adolescente a la cultura y ofrecerle una concepción de la vida y del mundo enraizada en su país y en su tiempo.

29) Atender a sus necesidades vitales, facilitando la dirección vocacional, a fin de que encuentre en los diversos intereses que la escuela le proporciona, aquéllos de su preferencia que lo lleven a la tarea gustosa a la que aplicará su vida futura.

39) Desarrollar en él un sentimiento de comunidad que lo mueva a una participación activa dentro de la sociedad y una conciencia ciudadana que lo incite a intervenir responsablemente en la vida política de su patria”.

LA ENSEÑANZA MEDIA HA DE DIVIDIRSE EN DOS CICLOS

Como decíamos al comienzo, mi tema supone ya que la enseñanza media ha de estar dividida en dos ciclos y que el primero de ellos ha de llamarse “Ciclo Básico”.

¿Qué razones justifican esta división?

El desarrollo del ser humano, desde el nacimiento hasta la edad viril, no se realiza en forma regular: hay períodos de evolución acelerada o “saltos”, seguidos de períodos de relativo reposo o de “relleno”. Esta afirmación, en lo que respecta al desarrollo físico y funcional, ha sido corroborada por todas las tablas de crecimiento trazadas sobre prolijas mediciones realizadas en Europa y América. En nuestro país, esos estudios fueron realizados por Víctor Mercante y Rodolfo Senet y se hallan publicados en el libro “La Crisis de la Pubertad y sus Consecuencias” (1918) del primero, y “Psicología de la Adolescencia, de la Pubertad y de la Edad Juvenil” (1940) del segundo. Los resultados de los observadores argentinos coinciden con los europeos.

En la etapa vital que nos interesa hay, evidentemente, un período de salto y otro de relleno. La adolescencia comienza, según dijimos, por un desarrollo acelerado del esqueleto y del sistema muscular, que trae como consecuencia un aumento de la talla y del peso, todo ello acompañado de la aparición de funciones que antes no se habían hecho presentes.

Ese desarrollo acelerado produce un característico des-acuerdo neuromuscular que se acusa en el andar (la edad del ganso), en el manejo de las manos que se hace torpe (el niño que escribía bien y dibujaba mejor, lo hace ahora lenta y desmañadamente), en la voz que cambia, etc. El proceso culmina generalmente hacia los 14 años y luego declina para entrar en reposo hacia los 16, período éste que termina más o menos a los 18 años.

La evolución psíquica, que se realiza al mismo tiempo que la física, tiene también sus períodos de aceleración y retardo,

que no coinciden con los de ésta, sino que por el contrario están en razón inversa, de tal manera que cuando el crecimiento del cuerpo es acelerado, la evolución mental es lenta y cuando aquél es lento, ésta se acelera. Todo ocurre como si el ser dispusiera en cada etapa de su vida de una suma limitada de energía vital, y así, cuando ésta es requerida en mayor grado para el crecimiento físico, queda menos disponible para el mental.

No es nuestro objeto, ni tendríamos tiempo para ello, analizar aquí cómo evolucionan en esta edad las distintas funciones psíquicas, pero sí vale la pena recordar que la inteligencia general, esa capacidad innata para aprender cualquier cosa y adquirir cualquier habilidad que tiene todo niño normal, decrece lentamente con el comienzo de la adolescencia y desaparece hacia los 16 años para dar lugar a los intereses específicos y diferenciados.

Todo esto nos lleva a concluir que entre los 12 y 18 años, límites que hemos fijado a la adolescencia, hay dos períodos perfectamente diferenciados: uno que va de los 12 a los 16 y otro entre los 16 y 18 años. El comportamiento del adolescente, en todos sus aspectos, es diferente en estos dos períodos y el quehacer educacional debe también ser diferente: aquí tenemos pues el fundamento esencial de la división de la enseñanza media en dos ciclos.

Todo lo anteriormente expuesto está fundado en tablas confeccionadas hace 30 o más años, tablas que, en general, han sido supuestas válidas todavía al organizar los sistemas educativos actuales en todo el mundo occidental. Pero, según trabajos recientes del Dr. Alberto Huth, de Munich, publicados en la revista "Universitas" de Stuttgart, de los cuales he tomado conocimiento a través de un artículo firmado por el Dr. Gunther Ballin, publicado en la "Revista de la Universidad de Buenos Aires", en el N^o de octubre-diciembre de 1957, con el título de "Disminución del rendimiento escolar de los jóvenes de nuestro tiempo", no serían ya válidas.

Anotemos de paso, para nuestro consuelo, que el título de

la publicación del Dr. Huth es el mismo que usa el Dr. Ballin, de modo que esa disminución del rendimiento escolar que tanto nos preocupa aquí es un fenómeno universal.

En resumen, según las investigaciones del Dr. Huth, el crecimiento físico del ser humano se ha adelantado en los últimos treinta años en unos dos años, en tanto que el desarrollo mental se ha atrasado en casi cuatro. Esto explicaría el escaso rendimiento escolar observado, y de ser confirmadas las conclusiones del psicólogo alemán, se impondría una total revisión de la organización educacional actual.

En nuestro país, la solución podría estar en una prolongación de la enseñanza primaria hasta los 14 años. Esta no sería una novedad, pues hasta la primera década de este siglo, la escuela primaria tenía ocho grados, y, de acuerdo con la Ley 1420 interpretada con amplitud de criterio, retenía al niño desde los 6 hasta los 14 años.

Después, convencidos de que nuestros niños eran muy inteligentes, porque los notábamos vivaces, suprimimos primero un grado y luego otro hasta dar por terminada la enseñanza primaria a los 11 o 12 años. Si la enseñanza fuera meramente informativa y nuestros niños tan inteligentes como suponemos, el hecho sería inobjetable, pues un niño con buena retentiva puede acumular en seis años la misma suma de conocimientos que otro más lento en ocho; pero, educación es formación, y la formación, que es un proceso de madurez, requiere tiempo. Toda aceleración resulta inoperante y puede ser la causa del fracaso de buenas inteligencias. Y esto es válido tanto para la enseñanza primaria como para la media y superior. La tendencia a "adelantar curso", a la que se sienten tan atraídos los estudiantes secundarios en estos últimos años, por motivos circunstanciales que no vale la pena analizar, no debe ser estimulada, ni por los padres ni por los profesores.

La división de la enseñanza media en ciclos no es una novedad, ni mucho menos, en la historia educacional argentina; pero nunca se han dado a esta división los alcances debidos.

Ya en el siglo pasado, el plan Magnasco de 1899, que ri-

gió durante dos años, dividía la enseñanza secundaria, tomando por tal, sólo al bachillerato, en dos ciclos: uno inferior, único, de cuatro años, complementario de la educación primaria, y otro superior, de tres años, polifurcado, preparatorio para la universidad.

El plan del Ministro Juan R. Fernández, que en 1903 sustituyó al anterior y estuvo en vigencia hasta 1905, también se estructura en dos ciclos, con igual duración y casi el mismo criterio.

En ninguno de estos planes hay realmente ciclos, ni menos el ciclo inferior podría llamarse básico, tal cual nosotros lo pensamos.

El plan Garro de 1912, también exclusivamente para el bachillerato, está dividido en dos ciclos de cuatro y dos años respectivamente, pero difiere de los anteriores no sólo en la duración del llamado 2º ciclo, sino en que deja de ser polifurcado.

En 1916 el Ministro Saavedra Lamas, crea su “Escuela Intermedia”, que sí es un verdadero ciclo básico común de tres años; pero cometió el error de formarla reuniendo los dos últimos años de la escuela primaria con el 1º de la secundaria; es decir, que ella se fundaba sobre los endebles cimientos de un cuarto grado primario. Por otra parte, su orientación fue francamente pragmatista, con el propósito de canalizar a la adolescencia argentina hacia los oficios y las escuelas técnicas. El ensayo sólo tuvo un año de duración, y en 1917, por resolución del Ministro Salinas, se vuelve al plan Garro, reducido a cinco años en total, sin que se hablara de ciclos.

Con variantes de escasa trascendencia, ese plan continúa en vigencia, aunque ahora se lo divide en dos ciclos, siendo el primero llamado ciclo básico, de tres años de duración, común para el bachillerato y el magisterio.

El plan de Marcó de 1923, que no tuvo vigencia, creaba un ciclo básico de cuatro años, al que denominaba “bachillerato”, del que se pasaba luego a los Liceos, Escuelas Normales y de Comercio.

El plan Mantovani, de 1934, crea un ciclo inferior y un ciclo superior para los cuatro tipos tradicionales de escuelas medias argentinas. El primero, de cuatro años, es realmente común sólo para el bachillerato y magisterio, pues en las Escuelas de Comercio e Industriales, aunque el contenido cultural es el mismo, se agregan estudios de tipo profesional, agregado que implica por consiguiente un considerable aumento de asignaturas. Este plan tampoco tuvo vigencia.

El proyecto de De La Torre de 1937 y el proyecto Coll de 1939, también crean un ciclo inferior de cuatro años (que el segundo llama Liceo) y otro superior, de dos años para el bachillerato. En el proyecto Coll el ciclo básico es común para el bachillerato y el magisterio.

Naturalmente, esta enumeración de planes de estudio, la mayor parte de los cuales no pasaron de proyectos o tuvieron escasa vigencia, no puede dar idea clara del contenido de cada uno, ni mucho menos de sus virtudes y defectos. Quien tenga interés en conocer más detalles, los encontrará, aunque también resumidos, en el ya citado trabajo de Mantovani ("Bachillerato y Formación Juvenil") y mejor aún, en las publicaciones oficiales e informes que acompañaron a cada proyecto.

EL CICLO BASICO DEBE SER COMUN

El ciclo básico debe ser común y anterior a todo otro tipo de estudios profesionales.

Esta necesidad se funda sobre todo en razones psicológicas, puesto que de no ser el ciclo básico común, el adolescente se vería frente a la obligación de elegir el camino a seguir a los 12 años, y a tal edad no hay vocaciones; y las llamadas "vocaciones presuntas" son un producto artificial, creado por presión exterior, generalmente de origen familiar. Hay quienes afirman que la vocación no existe; no estamos de acuerdo con tal afirmación. Es claro que si tomamos la palabra vocación en su sentido etimológico, ella sólo se presentará excepcionalmente; pero, tomada en su sentido familiar, como tendencia

o preferencia a realizar ciertas actividades en lugar de otras, ella aparece en la mayoría de las personas normales. El ideal es que la profesión elegida coincida con esa vocación, pues ella será así “la tarea gustosa a la que consagrará toda su vida”.

Normalmente pues, la vocación no puede estar definida antes de la terminación de un ciclo básico común, y lo estará si la escuela se preocupa por ayudar al adolescente a su descubrimiento y afirmación, siendo esta una de sus tareas de mayor responsabilidad.

Es así que la escuela media de ciclo básico debe estructurarse de modo tal que esa exploración sea posible y contar con todos los elementos, materiales y humanos, necesarios para realizar en la mejor forma posible tarea de tanta importancia.

Recordando el esquema de Spranger, hemos anotado al comienzo de esta exposición como primera característica de la adolescencia, sobre todo en su período inicial, el descubrimiento del yo, el conocimiento de sí mismo, tarea que el adolescente realiza trabajosa y lentamente en el momento más crítico de su vida. Al descubrimiento del yo sigue el trazarse un plan de vida. Como observa Spranger, trazarse un plan de vida no es sólo elegir una profesión; pero la profesión es parte importante de ese plan, que en definitiva consiste en determinar qué es lo que se desea llegar a ser ¿Es posible determinar claramente lo que se desea llegar a ser sin saber aún lo que se es?

Por otra parte, todo estudio ya orientado hacia una profesión, está caracterizado por un determinado conjunto de conocimientos y habilidades, agrupados en ciertas asignaturas que son así fundamentales. Al elegir la profesión a seguir se debe entonces decidir cuáles son las asignaturas que se estudiarán con mayor agrado, y no es posible elegir sin conocer.

No habrá pues elección consciente posible sino después de tener, por lo menos, una visión elemental de la totalidad del conocer, visión que deberá proveer el ciclo básico común.

Y aun así, con un ciclo básico bien estructurado, con profesores capaces con preparación psicopedagógica suficiente, y

contando con todos los elementos necesarios, incluso un psicólogo experimentado, el determinar si la profesión elegida por el adolescente coincide con su vocación y sus posibilidades de realizarla, es tarea difícil y siempre sujeta a un cierto margen de error. Para que tales errores no se produjeran sería necesario contar con un psicograma completo de cada profesión (tarea aún no realizada) y trazar un psicograma individual de cada alumno, para determinar luego las coincidencias entre éste y aquél.

El ejercicio de una profesión supone una visión parcializada del mundo de la cultura, que es totalidad, de allí que toda especialización debe fundarse sobre una sólida base cultural, que debe ser por lo tanto anterior a aquélla. Pretender hacer las dos cosas a la vez, es no hacer ninguna de ellas bien, pues el tiempo disponible será siempre limitado; y, frente a este problema, generalmente se sacrifica la formación cultural a la profesional, sobre todo en las escuelas técnicas, dándonos ese tipo humano, tan común en nuestros tiempos, que es el técnico sin cultura, de endeble personalidad, deshumanizado y fácilmente absorbido por la masa.

En nuestro país hay una razón más, de carácter social, que hace indispensable esta formación integral básica común, anterior a toda formación profesional.

Cuando la Constitución del 53 abrió las puertas del país a todos los hombres del mundo que quisieran habitar nuestro suelo, posiblemente no se calculó la enorme magnitud que el aluvión inmigratorio iba a tomar unas décadas después, ni pudieron entonces preverse las consecuencias que este aluvión tendría sobre la unidad espiritual del pueblo argentino, unidad fundada hasta entonces sobre la igualdad racial, idiomática, religiosa, de tradiciones, etc. El primitivo núcleo hispanoamericano no pudo asimilar, incorporándola a su organismo tradicional a esa masa inmigratoria, ni a sus descendientes inmediatos, sino en forma limitada, y el pueblo argentino, sobre todo en las grandes ciudades, quedó convertido en un conglomerado heterogéneo.

Los legisladores del 84 confiaron esa misión unificadora a la escuela común, creada por la Ley 1420, pero la experiencia demostró que ella no era capaz de realizarla sino con limitaciones, y, a pesar de que en las últimas décadas la inmigración disminuyó considerablemente, el alma argentina continúa sin definición.

Es preciso, pues, pensar en una acción más prolongada y eficaz, utilizando medios y métodos mejores, para realizar esa indispensable labor unificadora, y tal tarea sólo puede ser cumplida por la escuela media de ciclo básico común, cuya enseñanza tendrá que ser obligatoria, tema al cual vamos a referirnos más adelante.

Gran parte de estos argumentos en favor de un ciclo básico común fueron expuestos en el informe que acompañó al proyecto de plan de estudios de 1934, y, como lo hemos dicho ya, con mayor extensión y profundidad en el citado trabajo de Mantovani, “Bachillerato y Formación Juvenil”; pero, sorpresiva e inexplicablemente, la concreción práctica de estos conceptos, que debió ser el plan de estudios, fue equivocada.

Si bien, en dicho plan, el ciclo básico es común para los colegios nacionales y escuelas normales, en las comerciales e industriales se agregan asignaturas de formación profesional, de manera que el alumno que ingresa en estos establecimientos, apenas terminada la escuela primaria, ya ha elegido una profesión. Es verdad que un sistema de equivalencias permitía pasar de un tipo de escuela a otro cuando la elección había sido equivocada; pero, la experiencia ha demostrado que esos casos se producen sólo en los casos de fracasos absolutos que impiden continuar en el establecimiento elegido.

Se ha magnificado la necesidad de iniciar prematuramente la enseñanza de algunas asignaturas prácticas en las escuelas industriales y comerciales. Se trata de técnicas que pueden adquirirse en tres o cuatro meses de práctica intensiva, o, en el caso de escuelas industriales, de la educación manual prevista en nuestro ciclo básico de formación integral. Bastaría, para resolver el problema, que en dichas escuelas se

dedicara un cuatrimestre inicial a la adquisición de esas técnicas supuestas indispensables, cuatrimestre que tendría, a su vez, la virtud de servir para una exploración de aptitudes.

El segundo error en que se incurrió en el plan de 1934 fue el de no separar las escuelas de ciclo básico de los establecimientos de segundo ciclo, sean éstos colegios nacionales, escuelas normales, de comercio o industriales.

Cuando el ciclo básico funciona en un colegio nacional, al ingresar en él los alumnos ya han elegido el bachillerato, y si aquél funciona en una escuela normal, quiere decir que la carrera elegida es el magisterio. Son la excepción los estudiantes que, habiendo terminado el ciclo básico en un establecimiento de cierto tipo, pasan a cumplir el segundo en otro diferente, y, por lo general, cuando pasan de una Escuela Normal a un Colegio Nacional o Liceo de Señoritas es porque no han alcanzado las condiciones mínimas, exigidas para ingresar en el 1er. curso del magisterio.

Esto se debe a la gravitación que ejerce el ambiente todo de una escuela sobre el alumno, creando falsas vocaciones que impiden el despertar de las auténticas.

El plan vigente adolece de estos mismos defectos, agravados por otros que anotaremos más adelante, de manera que la experiencia que estamos viviendo, corrobora nuestras afirmaciones.

El ciclo básico de enseñanza media debe, pues, dictarse en escuelas totalmente separadas de otros establecimientos de ciclo superior, para que la exploración y afirmación de auténticas vocaciones puedan realizarse en condiciones realmente favorables. Por otra parte, esta solución permitiría multiplicar las escuelas de ciclo básico, diseminándolas por todo el país, para preparar su obligatoriedad en el menor plazo posible.

Pensamos que el ciclo básico común debe ser obligatorio para todo alumno capaz de seguirlo, pues siempre quedará un porcentaje de no aptos para estudios de orientación preferentemente intelectual, pero sí susceptibles de recibir una bue-

na formación de orientación preferentemente manual (son los llamados “no académicos” por los pedagogos ingleses), los cuales deberán ser derivados a escuelas post-primarias de aprendizaje. Pero, digámoslo ya, nadie deberá poder ingresar en una escuela técnica de ciclo medio sin haber cumplido el ciclo básico común.

La Ley 1420 fijó la obligatoriedad escolar hasta los 14 años; bastaría ampliar esa obligatoriedad hasta los 16, determinando que hasta esa edad, todo adolescente deberá concurrir a una escuela secundaria o post-primaria. Ya sabemos que el país no está en condiciones económico-financieras para dar cumplimiento inmediato a tal ley; pero tampoco lo estaba para dar cumplimiento total a la ley 1420 en 1884, y ella se fue cumpliendo paulatinamente en forma satisfactoria, aunque aún no se ha llegado a la total alfabetización, y el semi-alfabetismo creado por el ausentismo escolar sea un problema candente todavía. De todas maneras se legisla para el futuro, y nada obsta para que se dicte una ley cuyo cumplimiento estará condicionado a las posibilidades que ofrezca el Estado, y es de esperar que en pocos años saldremos de la actual depresión con el esfuerzo de todos.

Anotemos de paso que la enseñanza media obligatoria es ya una realidad en muchos países. Esta vez el nuestro se ha quedado atrás, olvidando que el capital mejor invertido es el que se gasta en mejorar la educación de la juventud.

DURACION DEL CICLO BASICO

Al anotar los fundamentos de la división de la enseñanza media en ciclos, hemos dicho que la adolescencia comprende dos períodos perfectamente diferenciados: uno que va de los 12 a los 16 años y otro de los 16 a los 18. El ciclo básico debe satisfacer las necesidades formativas y culturales del adolescente en el primer período, y, por lo tanto, su duración será, de cuatro años.

Por otra parte, en menos de cuatro años no se puede realizar un primer ciclo educativo completo. La idea de ciclo supone algo cerrado que bien podríamos representar por una circunferencia o una superficie esférica cuyos radios serían las asignaturas a estudiar; un ciclo superior supone una circunferencia o una esfera de radio mayor, concéntrica de la anterior. Algunas asignaturas, es decir, algunos radios, continuarían en el ciclo superior, pero con un cambio total de orientación, otras nacerían en él.

El segundo ciclo debe ser esencialmente de especialización para las escuelas profesionales, y de generalización, profundización y sistematización para el bachillerato.

Como puede observarse, en la mayoría de los planes de estudio recordados, divididos en ciclos, el inferior tuvo cuatro años de duración, aunque no siempre fue concebido con la clara idea de ciclo que acabamos de exponer. En este sentido el mejor estructurado es el de 1934 (Plan Mantovani).

El plan vigente es indudablemente el peor. Al reducir el ciclo básico a tres años, con el afán demagógico de acortar los estudios medios, mal que padecemos desde 1917, dicho ciclo básico no tiene de tal sino el nombre. El más claro ejemplo de la inexistencia de tal ciclo lo da la matemática: 1er. año, aritmética y geometría plana; 2º año, continúan la aritmética y la geometría plana; 3er. año, comienza el álgebra y termina la geometría plana; 4º año (segundo ciclo), continúa el álgebra y se estudia geometría del espacio. Lo mismo ocurre con las ciencias biológicas, pues en 3er. año, (final del ciclo básico), se estudia anatomía y fisiología humana, con exclusión del sistema nervioso, y en 4º año (comienzo del segundo ciclo), anatomía y fisiología del sistema nervioso. Y esto se repite con casi todas las asignaturas comunes a ambos ciclos. ¿Dónde están, pues, los límites de cada ciclo?

Al fijar cuatro años para el ciclo básico, naturalmente aumentamos en uno por lo menos los estudios medios. Esta prolongación puede ofrecer alguna resistencia entre los padres y estudiantes, que todavía piensan que el bachillerato no

es más que un mal trago que hay que pasar para llegar a la universidad, y, por lo tanto, hay que pasarlo lo más rápida y aliviadamente posible; pero, si hemos de tener en cuenta las opiniones de quienes ignoran el problema, éste nunca será bien resuelto.

Los padres no quieren que sus hijos “pierdan un año más” en el colegio secundario, pero se quedan muy tranquilos cuando pierden, no uno, sino varios años en la Universidad.

Conviene recordar aquí un artículo publicado por el Dr. Alejandro Ceballos con el título de “Problemas Universitarios Actuales” en la Revista de la Universidad de Buenos Aires de junio-septiembre de 1957. En él se consignan datos que son muy ilustrativos: más del 50 % de los alumnos que inician estudios universitarios los abandonan en los primeros años, y sólo una mínima parte de los que continúan los terminan en el número de años previsto por los planes de estudio. Es más, estudiando el comportamiento de 54 alumnos de medicina que hicieron la carrera en más de 7 años, resulta que tardaron 7 años en aprobar la tercera parte de las asignaturas del plan de estudios, completando los dos tercios restantes en sólo dos años. Recordando las investigaciones del Dr. Huth bien podríamos pensar que una de las causas principales de ese retardo es la falta de madurez mental con que llegan nuestros jóvenes a la Universidad, y, en ese caso ¿no sería buena solución prolongar los estudios secundarios?

ORIENTACION DEL CICLO BASICO

Al exponer nuestra propia concepción sobre los fines de la enseñanza media, hemos dicho que ella se propone favorecer y dirigir la autoformación integral del adolescente. Esta definición fija ya una orientación a la enseñanza media, pues necesariamente ella debe ser integral. Hemos aclarado que para nosotros una formación integral supone una educación física, manual, intelectual, estética, social, cívica y moral. Nos propo-

nemos formar hombres totales, no mutilados, y tan mutilado es un técnico sin cultura como un intelectual puro sin capacidad para la acción.

Nuestro ciclo básico está concebido para favorecer el desarrollo de todos los aspectos del ser, y debe poner al adolescente, que ha de elegir el camino a seguir hacia el futuro, frente a todos los caminos posibles.

Mucho se ha debatido, y se sigue discutiendo, sobre cuál es la orientación más conveniente para la enseñanza media. Dos tendencias opuestas luchan por sus fueros desde hace más de un siglo: una clásica, humanista, la otra moderna, científico-técnica. En la mayoría de los países europeos se ha resuelto el problema transaccionalmente, coexistiendo liceos clásicos, de orientación humanista, con griego y latín, y liceos científicos, de orientación moderna, sin lenguas muertas; pero, el debate continúa.

Lo malo es que el humanismo, tantas veces citado hoy, a pesar de los calificativos aclaratorios, no tiene ya un sentido definido, sino que está lleno de equívocos.

Hasta el siglo XVI, las humanidades eran las “letras humanas”, por oposición a las “letras divinas”; y las letras humanas eran las lenguas y literaturas griega y latina. Letras divinas y letras humanas era todo lo digno de estudio que había hasta entonces: las letras divinas conducían al sacerdocio, las humanas a la cultura. Los idiomas modernos no habían creado obras consideradas de valor. Pero, a partir del siglo XVII, estas lenguas modernas y las obras literarias en ellas escritas reclamaron su lugar en el campo de la cultura, y se inició la disputa, que, sobre todo en Francia, alcanzó inusitada violencia; pero en la enseñanza continuó el dominio absoluto de los clásicos. Sin embargo desde entonces se comenzó a hablar de “humanidades modernas”, agregando a las clásicas las lenguas y literaturas modernas. El romanticismo de principios del siglo XIX, infirió un rudo golpe a los clásicos, y fue indispensable introducir en las escuelas el estudio de

las lenguas vivas. Un hecho nuevo, de gran significación, ocurre en ese siglo, y es la importancia enorme que alcanzan las ciencias positivas y la técnica. Ya no es posible ignorarlas, y nacen los liceos científicos y las escuelas técnicas. Para resolver el nuevo debate entre humanistas y científicistas aparece el "humanismo integral" que incluye a todas las creaciones del pensamiento humano. El humanismo pierde así su perfil definitorio, y por eso, cada vez que se usa el término, quedamos a oscuras con respecto a su significación; pero, quienes piensan en las humanidades clásicas, asocian siempre a ellas el griego y el latín.

En nuestro país, la Memoria de Jacques tuvo, como ya hemos dicho, una influencia que hasta ahora perdura en la orientación de la enseñanza media, dándole un sentido moderno y científico. Algunas veces los planes de estudio agregaban latín, pero pronto éste desaparecía imponiéndose de nuevo el rumbo progresista.

En 1956 aparece de nuevo esta lengua muerta en el plan vigente, pero en forma vergonzante: se darán dos clases semanales de latín (clases de 40 minutos) en la mitad de las divisiones de los tres años del ciclo básico, en aquellos colegios que funcionan en ciudades donde tengan su asiento facultades universitarias, restando en ellas una clase semanal al castellano. Doble daño se ha hecho con esa innovación a los alumnos de esos cursos, porque ochenta minutos semanales dedicados a un estudio tan difícil carecen de valor formativo y cultural, y se resta tiempo al idioma vernáculo, que está clamando por más, pues nuestros bachilleres egresan sin saber hablarlo y menos escribirlo en forma medianamente correcta. Agréguese a eso la falta de profesores especializados, y se comprenderá que la sorpresiva innovación fue un desacierto. No queda otro camino que dejarla sin efecto.

Este año hemos oído a sendos conferencistas exponernos, aquí en Santa Fe, las dos posiciones contradictorias, una de las cuales cuenta hoy con el calor oficial, y la otra pugna por

conquistarlo. Omitiré nombres, pues no se trata de polemizar, pero voy a resumir, en *apretada síntesis*, el contenido fundamental de sus exposiciones. Lo curioso es que ambos venían de Estados Unidos, de donde nos traían sus observaciones; pero, cada uno había mirado aquel país a través de cristales de muy distinto color.

Uno nos presentó un cuadro pavoroso de la crisis moral y educativa de la juventud norteamericana, con sus técnicos analfabetos y sus pandillas de *precozes delincuentes*, haciendo principal responsable de tales efectos a la nueva metodología pedagógica de la “escuela progresiva” de John Dewey y sus discípulos, fundada, según el disertante, sobre una antropología filosófica ya caduca, concebida para una sociedad demoliberal individualista, y que, por lo tanto, tenía que fracasar en una sociedad de masa. Nos alertó sobre tales peligros, porque nuestro pueblo tiene una estructura semejante al norteamericano y nos propuso como remedio el retorno al humanismo clásico y a una pedagogía fundada sobre la autoridad del maestro. Pero si la concepción rusioniana del hombre está fuera de época, ¿cómo podría no estarlo la grecolatina? Otros humanistas responsabilizan de la crisis a la ciencia y la técnica que se han colocado por encima de la ética, y pretenden restablecer la jerarquía normal de los valores humanos con el cultivo de las humanidades clásicas, dejando de lado a la ciencia y la técnica, por no ser específicamente humanas; como si fuera posible, ni siquiera deseable, detener el progreso de la ciencia y de la técnica cuando la subsistencia del hombre ya está dependiendo de ellas.

El otro es un enamorado del progreso técnico y del poder económico de Estados Unidos, y, como, según él, la escuela no educa y sólo debe dedicarse a enseñar, a adiestrar, y la vocación no existe, siendo urgente que nuestro país dedique todos sus esfuerzos a obtener un mayor desarrollo industrial y económico, debemos canalizar a toda nuestra juventud hacia las escuelas técnicas. Como podrá advertirse, no estoy de acuerdo con esta tesis, pues sus premisas son falsas, y, por lo tanto, su

conclusión no puede ser verdadera. Ya me he referido a la vocación rebatiendo esta doctrina negativista, y la afirmación de que la escuela no educa, podría ser relativamente cierta refiriéndose a nuestra escuela media actual, pero ello no quiere decir que una escuela bien estructurada y psicopedagógicamente bien orientada, no sea capaz de educar. Estamos buscando soluciones a este problema y no las hallaremos si comenzamos por negar su existencia. El progreso técnico del país no es incompatible con un acrecentamiento de su cultura, sino que por el contrario, si ésta se estanca aquél retrocede.

Tampoco vamos a resolver la antinomia hombre-masa creada en los tiempos actuales por el maquinismo y las grandes concentraciones urbanas, preparando al hombre para su incorporación a la masa sin resistencias, sino creando individualidades fuertes, capaces de conservar su libertad, cualidad esencialmente humana, pero al mismo tiempo socialmente útiles, con posibilidades de actuar con responsabilidad y eficacia en todas las esferas de la vida.

Volvemos a repetirlo: ni técnicos deshumanizados y sin cultura, ni humanistas sin posible ubicación en el mundo actual, sino hombres totales.

EL METODO EN EL CICLO BASICO

Desde hace muchos años, en conferencias, periódicos, congresos y mesas redondas, vengo repitiendo, ya casi con la reiteración de un maníaco, que lo fundamental en la enseñanza media es el método, que menos importa el qué se va a enseñar que el cómo se va a enseñar; y, sin embargo, cada vez que se plantea la reforma de esta enseñanza se habla de planes de estudio y de programas, de nuevos contenidos. Vivimos todavía la época de la ilustración, de la instrucción, es decir de la mera información.

En todos esos años me he hallado casi solo en esta campaña por la reforma metodológica de la enseñanza media, y, hasta pedagogos de reconocido prestigio consideraron este proble-

ma como de menor cuantía, “simple cuestión didáctica”. Alguna vez afirmó Ortega y Gasset que una pedagogía no basada en un sistema filosófico, se transformaba en una simple logomaquia, y, desde entonces, nuestros pedagogos, discípulos en su mayoría del filósofo español, se dedicaron más a la filosofía de la enseñanza que a resolver los problemas concretos que el quehacer educacional nos plantea.

Una excepción, muy valiosa por cierto, en este mar de indiferencia y rutina, capaz de ahogar todo intento de reforma, fue la experiencia realizada en la Escuela Normal Superior de Córdoba, en los años 1942-47, bajo la dirección de Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez, experiencia que no tuvo la repercusión necesaria por no haber llegado a su término por vicisitudes políticas, extrañas a sus fines, y por su escasa publicidad.

En estos últimos años se está produciendo un cambio favorable en este afán reformador; ya son muchas las voces que lo reclaman, y algunos ensayos están en marcha.

Hace pocos meses, en el Primer Congreso de Educación Médica, de la “Asociación Médica Argentina” realizado en Buenos Aires entre los días 11 y 16 de noviembre de 1957, al que además de profesores de medicina, concurren los educadores Juan Mantovani y Risieri Frondizi, al considerar el tema “Enseñanza Pre-médica”, se llegó a las siguientes conclusiones: “Es imprescindible e impostergable la reforma de la enseñanza media en su espíritu, su estructura y métodos. Esta enseñanza media debe estar a cargo de profesores especialmente formados, con conocimientos científicos y preparación pedagógica adecuada...”. Debemos congratularnos de que al fin, desde una reunión de profesores universitarios, se vean con claridad los problemas fundamentales de la enseñanza media; es un buen comienzo y sólo resta continuar la marcha.

Desde muchos sectores se ha enjuiciado a la enseñanza media calificándola de verbalista y libresca, pero si recorremos las aulas de un colegio secundario, en casi todas ellas observamos que sigue siendo verbalista y libresca. En casi todas las

clases el método, reducido al más simple esquema, es el siguiente: el profesor habla (explica la lección) y los alumnos escuchan, o un alumno habla (recita la lección) y el profesor y los demás alumnos escuchan. Algunas veces, como excepción, en algún laboratorio de física, química o ciencias biológicas, el profesor realiza una experiencia y los alumnos miran.

En todas estas clases el educando es mero receptor, nunca actor, y recibe información del profesor o del manual, más del manual que del profesor, información que luego vierte, en lecciones y exámenes, con la inconsciencia del fonógrafo o la superficialidad del papagayo.

Al referirnos a los fines de la enseñanza media, hemos dicho que ella se propone favorecer y dirigir la autoformación integral del adolescente. Es indudable pues, que ella debe ser esencialmente formativa y no meramente informativa; de aquí que las diversas asignaturas en que tradicionalmente se divide el saber a transmitir, deben ser consideradas como "diversas formas de actividad que el alumno debe experimentar". Por otra parte, como se trata de desarrollar un proceso de autoformación, el adolescente no puede ser en él mero espectador, sino esencialmente actor, asumiendo el profesor su carácter fundamental de guía o conductor.

Todo nos lleva pues, a una sola conclusión: los métodos deben ser activos, no importa cuáles, pues son muchos los preconizados y practicados desde hace años en el mundo occidental, al cual nosotros parecemos no pertenecer. El método debe ser elegido por el profesor, pues es ya un axioma indiscutido que "el método ha de ser a la medida del maestro". Para mí es también un axioma, tal vez porque desde hace muchos años lo vengo repitiendo, "que nadie debe ser obligado a usar un método cuyo técnica no domine o en cuya eficacia no crea". Por eso toda reforma metodológica requiere tiempo y prudencia, y debe llevarse a cabo por vía de convencimiento y contagio, por maestros fervorosos y entusiastas que crean en la trascendencia de la obra que realizan.

Los trabajos en equipos son de gran utilidad para la for-

mación social del adolescente, sobre todo si se tiene en cuenta que ésta es cada vez más, la forma de actuar en la vida moderna, por la necesidad de dividir el trabajo, impuesta por su creciente complejidad. Pero no creo conveniente la organización de una escuela media en la que ésta sea la única manera de trabajar, pues el constante sometimiento del individuo a la voluntad y necesidades del equipo, puede anular su personalidad, contrariando así el fin último de la educación, que debe ser la exaltación de la persona humana.

No debemos tampoco olvidar la necesaria heterogeneidad de los grupos escolares reunidos en la misma aula, a pesar de todos los cuidados que se tengan por atenuarla, pues en esta edad las diferencias individuales son más notables que en ninguna otra, de tal manera que cada adolescente es un problema distinto. Por esto, debe darse a cada uno la oportunidad de alcanzar en su educación hasta el límite máximo de sus posibilidades, fin que se propone la enseñanza individualizada; siendo muy digno de tenerse en cuenta el método de las fichas practicado en la "Escuela del Mail" del Cantón de Ginebra. (Suiza) bajo la dirección de Robert Dottrens, (Véase "La Enseñanza Individualizada" por Robert Dottrens, edición castellana de la Ed. Kapelusz, Buenos Aires).

Tanto el trabajo en equipos como la enseñanza individualizada, pueden alternarse con clases colectivas comunes, de modo que ambos métodos se pueden introducir en forma parcial, por los profesores que así se lo propongan, sin alterar para nada la actual organización escolar.

Es cierto que cualquier reforma metodológica de fonda exige un inmediato cambio de estructura en la actual organización de nuestras escuelas medias, pues mientras ella se mantenga es muy poco lo que se puede hacer. A este tema nos referiremos de inmediato; pero, antes, anotemos que todo lo dicho con respecto al método en la enseñanza media, tiene particular importancia en el ciclo básico, donde todo el quehacer educacional debe estar basado en una concepción psicopedagógica siempre actualizada.

ORGANIZACION DE UNA ESCUELA DE CICLO BASICO

Es éste un problema aparentemente de menor jerarquía, pero que adquiere fundamental importancia apenas se analicen la actual organización del trabajo en las escuelas medias y los graves inconvenientes que ella acarrea. Vamos a puntualizar, lo más abreviadamente posible estos inconvenientes, para proponer luego las soluciones adecuadas.

1. Excesivo número de alumnos en cada división, número que habitualmente pasa de 40. El profesor que sólo tiene dos o tres clases semanales con esos alumnos y que además tiene que preocuparse por desarrollar un programa siempre demasiado extenso y calificarlos a todos por lo menos dos veces en cada término lectivo, no tiene tiempo de conocerlos, y, sin embargo, su principal obligación es dirigir su proceso de autoformación. El actual sistema resulta indudablemente económico, pero con él toda labor educativa es imposible.

2. Excesivo número de divisiones en cada escuela. Esto hace imposible el contacto directo y constante de directores y rectores con profesores, alumnos y padres de éstos, y complica las tareas burocráticas, que insumen un tiempo precioso. Esos colegios o escuelas con miles de alumnos y centenares de profesores son sencillamente monstruosos, y en ellos suelen actuar rectores y directores que interpretan su misión en forma tan peregrina, que para entrevistarlos es preciso solicitar audiencia por anticipado.

3. Escasa permanencia de los alumnos en las escuelas en contacto con los docentes. Actualmente los estudiantes secundarios están en la escuela o colegio de 4 a 5 horas diarias, de lunes a viernes, los días laborables, durante ocho meses del año, incluidos en ese tiempo los intervalos de recreo. Debe tenerse en cuenta que la escuela no es el único agente educativo, aunque en muchos casos sea el único de educación consciente y sis-

temática. Quedan los otros, de educación inconsciente, algunos de acción negativa y destructora: el hogar, los periódicos, las revistas, los libros, la radio, el cine, los clubes, las iglesias, los partidos políticos, la calle, etc., que actúan a veces con elementos de acción más eficaces que la escuela. Si hacemos cálculos, resultará que sólo el 10 % del tiempo de cada año el educando está bajo la acción directa de sus profesores. Esa es una de las razones fundamentales de la tan limitada acción educativa de nuestras escuelas medias.

4. Excesivo número de profesores para cada división. Como cada profesor dicta sólo una asignatura y el número de éstas en el actual ciclo básico es de 11 o 12 por curso, resulta que el alumno está bajo la dirección de ese número de profesores que sólo tienen trato con él durante dos, tres, cuatro, excepcionalmente cinco clases semanales de cuarenta minutos nominales cada una. El niño o niña de 12 años, que estuvo en la escuela primaria bajo la dirección de una maestra única, a veces la misma en todos sus grados por el sistema de rotación en uso, se encuentra de pronto frente a once profesores, de modalidades, caracteres y métodos diferentes, que trabajan independientemente los unos de los otros y exigen para su asignatura el máximo de esfuerzo, sin tener para nada en cuenta las exigencias de los demás. Esta es la causa del desconcierto y la desorientación de muchos estudiantes, que a veces los lleva al fracaso, con gran asombro de sus padres, que afirman que en la escuela primaria eran buenos alumnos.

5. Excesivo número de asignaturas en un solo turno, a veces casi todas de formación predominantemente intelectual, de las llamadas "íde estudio" en el lenguaje estudiantil, porque los horarios deben confeccionarse, no de acuerdo con reglas pedagógicas, sino con la disponibilidad de los profesores. Es así como el alumno pasa en horario corrido, con pequeños intervalos de cinco minutos destinados a recreo, a través de seis y siete asignaturas cada jornada. Esta situación fue agravada por la demagógica disposición de declarar no laborables los

días sábados, disposición que aun se mantiene, defendida por alumnos y maestros como “conquista gremial”.

6. Clases demasiado breves, lo que hace imposible el empleo de los mejores métodos y obliga a dejar trunco explicaciones y ejercicios que deberán continuarse varios días después. Las clases tienen ahora una duración nominal de 40 minutos, que rara vez pasa de 35 efectivos.

7. Dispersión de las tareas docentes del profesor, que, designado por el absurdo sistema de horas, se desempeña en varios establecimientos a la vez, distantes unos de otros, hasta en localidades diferentes, de modo que anda todo el día corriendo de un colegio a otro, para permanecer en cada uno sólo el tiempo indispensable para dictar sus clases, sin vincularse realmente a ninguno, y tomándose muchas veces los cinco minutos de tolerancia que concede el Reglamento General. La tantas veces anunciada concentración de tareas nunca se realizó y ahora el Estatuto del Docente, en lugar de facilitarla, crea nuevos obstáculos, pues nadie puede perder horas de clase sino por faltas graves, con intervención de todo el aparato disciplinario, ni aumentarlas sin concurso. La designación de los profesores en cierto número de horas para determinada asignatura, en determinado colegio y determinada división, es absurda y ridícula.

8. La forma esencialmente individualista en que trabajan los profesores, hace que nadie se preocupe por la exploración y orientación vocacional de los alumnos, ya que cada uno se limita al cumplimiento de sus obligaciones reglamentarias.

9. Funcionamiento en el mismo edificio de dos o más escuelas con distintas direcciones, en turnos diferentes, o de tres turnos bajo la misma dirección, pero con distinto alumnado, de tal modo que aquél está permanentemente ocupado, no dando lugar a la realización de ninguna actividad extraprogramática y ni siquiera al mantenimiento de adecuadas condiciones de higiene.

10. Escasa cooperación entre el hogar y la escuela. Las relaciones con el hogar del alumno son mantenidas ahora por directores y vicedirectores casi exclusivamente. En colegios de alumnado numeroso, tales relaciones se hacen muy difíciles. Por otra parte, los padres son bastante remisos en el cumplimiento de este deber elemental de mantenerse en contacto con la escuela en la cual se educan sus hijos. Razones de trabajo o distancia, u otras menos valederas, hacen que sólo lleguen a ella cuando son citados en forma comminatoria, por alguna falta grave cometida por el alumno, y generalmente cuando la desorientación y el fracaso de éste es ya de difícil cura.

11. Tiránicas y detallistas disposiciones reglamentarias, sistema de calificaciones y promociones anacrónico, escasa y a veces nula formación pedagógica de gran parte del profesorado, etc., ponen el último toque de sombras sobre el lamentable pero realista cuadro que hemos bosquejado.

Es imperioso pues, cambiar fundamentalmente la organización de las escuelas de ciclo básico, y para ello proponemos las siguientes normas elementales:

1. No más de 20 o a lo sumo 25 alumnos por división. Podría llegarse a este ideal en forma progresiva, puesto que tal medida implicaría la casi duplicación de las actuales divisiones, creando un problema económico de difícil solución inmediata. Pero debe realizarse la marcha hacia la reducción del número de alumnos por división, y no en sentido contrario, como lo hemos estado haciendo desde hace años.

2. No más de 12 divisiones por escuela, distribuyendo estas de tal manera que se acerquen al hogar del alumno. Los actuales colegios monstruos deben ser divididos. Para evitar resistencias, habrá una sola categoría de directores, de modo que ésta no dependa del número de divisiones.

3. Profesorado de exclusiva dedicación a la docencia en un solo establecimiento, con prohibición absoluta de toda otra actividad remunerada. Su designación no se hará más por ho-

ras sino por cargo, y éste supondrá un número variable de clases semanales, más otras actividades docentes cuya fijación estará a cargo de los directores, tales como director de curso, director de laboratorios y biblioteca, encargado de seminarios, cursos, actividades extraprogramáticas y periescolares, etc.

No voy a extenderme más sobre el tema porque a él va a referirse el participante de esta Mesa Redonda, Profesor Oscar E. Tacca; pero, digamos desde ya que los obstáculos que crea el Estatuto del Docente, al legalizar el sistema de designaciones por horas, tendrá que ser removido, ya que tal Estatuto ha sido concebido con criterio gremialista, poniendo el acento sobre las necesidades e intereses del profesor y no sobre los del alumno, como es nuestro punto de vista.

4. Cada profesor deberá estar capacitado para dictar varias asignaturas afines en una misma división. Como a la formación del profesorado va a referirse la compañera de Mesa, Profesora Ana María Caffaratti, esperamos que ella nos dé la solución.

5. Cada división estará bajo la acción educadora de un pequeño equipo de profesores, dirigidos por uno de ellos, que será el "Director de Curso". El equipo seguirá con el mismo grupo de alumnos durante todo el ciclo. No importa que para algunas asignaturas complementarias esta regla no pueda cumplirse. Atribuyo gran importancia al cargo de "Director de Curso", quien será el encargado de coordinar la labor del equipo de profesores, llevar fichas psicopedagógicas de los alumnos e integrar el departamento psicopedagógico de la escuela. Debe preocuparse por la formación moral del grupo y mantener relaciones lo más estrechas posibles con los padres. Como a este tema va a referirse en esta misma Mesa la Profesora Srta. Deha Etcheverry, no voy a extenderme más sobre él; pero, hago notar que la creación de este cargo, que vengo solicitando desde hace décadas, no gravitaría gran cosa sobre el presupuesto, pues él hace posible la supresión de los actuales preceptores,

cuyas funciones serían desempeñadas por aquél con mayor eficacia y mejor criterio docente.

6. Los alumnos deberán permanecer en la escuela el mayor tiempo posible de mañana y de tarde, de lunes a sábados. Las clases serán de mayor duración, reemplazando las actuales “horas” de 40 minutos nominales por “unidades de enseñanza” de 100, 75 ó 50 minutos, según la asignatura y el método, sistema propuesto por la Comisión Asesora de la Escuela “Almirante Brown” en el proyecto ya mencionado, y que estuvo en práctica en la Escuela Normal Superior de Córdoba con resultados favorables. Sería fácil pasar del actual sistema de remuneraciones por horas semanales al nuevo, convirtiendo cada “hora” en una unidad de 50 minutos. El horario de las tareas diarias se confeccionará de modo que no se dicten más de dos asignaturas de formación intelectual por turno, ni más de tres por jornada.

Como suponemos que la escuela estará cerca del hogar del alumno, no habrá problemas de transporte, y, si los hubiera, podría pensarse en la conveniencia de crear comedores económicos para uso de aquéllos que requieran sus servicios.

7. Cada escuela deberá contar con un gabinete psicopedagógico, integrado por el director, los directores de curso y un psicólogo experimentado. Será función de este gabinete orientar la enseñanza, dirigir la investigación de aptitudes y vocaciones de los alumnos, y orientarlos hacia las profesiones que concuerden con ellas, actualizar y perfeccionar la preparación pedagógica del personal docente, etc. El psicólogo asesoraría a los directores de curso en la solución de los problemas individuales de los alumnos integrantes del grupo a su cargo.

8. Cada escuela deberá contar con un edificio adecuado para su exclusivo uso. Naturalmente que esta exigencia fundamental crea un serio problema financiero, pero él podría resolverse por etapas, creando una comisión especial, con fondos anualmente prefijados, que permitan alcanzar soluciones

en cierto número de años. El caso es comenzar, acelerando la marcha a medida que ello sea posible.

9. En las ciudades donde haya más de una escuela de ciclo básico, convendría la construcción de talleres comunes para las clases de educación manual, así éstos podrían ser más completos y variados. Del mismo modo deberán construirse estadios oficiales para las clases de educación física. Tanto talleres como estadios deberán estar bajo la dirección de personal responsable y especializado. El sistema actual hace que en general, la educación manual sea una ficción y la física una farsa.

10. En el plan de estudios de una escuela de ciclo básico deberán figurar una o más “unidades de trabajo” para la realización de actividades de libre elección por parte de los alumnos, con la obligación de elegir alguna; pudiendo, pasar de una a otra, también libremente. Este sistema sería un gran auxiliar en la investigación y afirmación de vocaciones.

11. Las escuelas medias de ciclo básico deberán ser mixtas. Tanto la coeducación como la separación por sexos se han practicado y se practican en el país. La experiencia ha demostrado la superioridad de la coeducación, sobre todo en el desarrollo de hábitos de cortesía y buenas maneras, corrección del lenguaje, disciplina y elevando además el nivel de los estudios. Sólo prejuicios sin fundamento han inventado al respecto fantasmas que nunca fueron realidad. En un reciente congreso de “padres de familia” realizado en Buenos Aires, se afirmó que las escuelas mixtas educan “a lo varón” o “a lo mujer”, de manera que en el primer caso las niñas resultan machonas y en el segundo los muchachos afeminados. Nada más falso que tal afirmación: los caracteres diferenciales de cada sexo se definen y se acentúan más en el trato con el otro. Las machonas y los afeminados, que desgraciadamente existen, responden a otras causas. ¿Qué sentido puede tener, separar a los adolescentes por sexos en las escuelas durante pocas ho-

ras, si luego en el hogar y en la sociedad se reúnen libremente?

La coeducación debería ser la regla en todos los grados de la enseñanza. Es claro que en las clases de educación manual y física, la separación se impone por razones biológicas.

12. La escuela media deberá ser el centro cultural de su contorno, realizando además actividades periescolares que la vinculen al medio, tema al que habrá de referirse en esta Mesa el colega Profesor Carlos A. Alvarez.

PLANES DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS DEL CICLO BASICO

Un plan de estudios debe contener las asignaturas que han de enseñarse y el tiempo que se destinará a cada una de ellas en cada curso. Ambas cosas dan al plan su característica definitoria.

Por otra parte, el plan de estudios debe responder a los fines propuestos. Para nosotros pues, de acuerdo con lo antes expuesto, el plan debe ser integral. Ni humanista, ni científico-técnico, sino que el adolescente debe ser puesto frente a la cultura total, a su alcance, de su país y de su tiempo, y al asimilar esa cultura hecha, esos valores ya logrados, se irá capacitando para la creación de nuevos valores.

Para no extender demasiado esta exposición, no voy a proponer un plan completo, sino que me limitaré a algunas observaciones generales, que podrían tenerse en cuenta en un futuro debate limitado al “plan de estudios”.

Ya hemos dicho qué entendemos por formación integral, por lo tanto el plan debe contener las asignaturas que proveen los elementos necesarios para lograr esa totalidad.

Cada asignatura debe desarrollarse bajo su doble aspecto: formativo y cultural; pero, algunas tienen además un valor instrumental, por lo tanto a ellas debe dedicarse mayor tiempo y esfuerzo. Son instrumentales el lenguaje (oral y

escrito), la matemática y la lógica. Esta última no cabe en un ciclo básico; pero, los valores lógicos elementales serán provistos por otras asignaturas. También puede considerarse instrumental un idioma extranjero, uno solo, que deberá ser el mismo en el segundo ciclo, para que el adolescente alcance realmente su dominio como instrumento de cultura.

Debe darse más importancia que la concedida hasta ahora a la formación manual. El plan vigente destina sólo dos clases semanales de 40 minutos a “actividades prácticas” y 30 a las demás asignaturas. Consideramos que el trabajo en talleres debe ocupar mucho más tiempo; que en ellos debe dejarse paso a la libre iniciativa de los adolescentes en la elección de la actividad a desarrollar, del material a emplearse y del modelo o tarea a cumplirse; que esos talleres deberán organizarse como “escuelas de trabajo”, y, por lo tanto, estarán a cargo de personal docente especializado; y que ellos deberán ser también factores importantes en la definición de vocaciones y comprobación de aptitudes. No olvidemos que nuestro ciclo básico lo es tanto para el segundo ciclo de cultura general (bachillerato), como para los de enseñanza técnica, comercial, artística, etc.

La formación social y cívica no puede quedar librada a la sola acción de las actuales asignaturas, educación democrática e instrucción cívica, sino que ellas deberán ser consecuencias de la actividad total de la escuela; pero, proponemos, de acuerdo con la Comisión Asesora de la Escuela “Almirante Brown”, el reemplazo de aquéllas por las siguientes: Relaciones Humanas, Conducta Social, Educación Social y Educación Cívica, para 1º, 2º, 3º y 4º años respectivamente.

La educación moral de ninguna manera puede ser responsabilidad de una cátedra determinada. Las normas morales carecen de eficacia formativa; es preciso formar hábitos de buena conducta, y los hábitos se adquieren sólo por una acción constante y continua. Como muy bien se ha dicho alguna vez “la escuela entera debe ser una cátedra viva de moral”.

El adolescente regula su conducta de acuerdo con un modelo por él elegido, desde luego por el modelo que más ha impresionado su imaginación. Tendrán pues, mayor valor que las normas aprendidas, pero pocas veces seguidas, la presentación de modelos de tipos humanos, reales o imaginarios, actuales o pretéritos, que acusen grandes valores éticos, entre los cuales el adolescente podrá escoger el que él desearía llegar a ser. La Historia y la Literatura serán grandes auxiliares en este quehacer; por eso las obras de lectura obligatoria o aconsejadas para las clases de Castellano de este ciclo, deberán ser escrupulosamente elegidas, tanto por su forma como por su contenido. En este sentido se impone una revisión severa de las nóminas actuales. En todo caso, los personajes deberán ser presentados en forma tal que puedan impresionar vivamente la imaginación y la emotividad del adolescente, de lo contrario seguirá eligiendo los del mal cine o las peores "tirras cómicas", con las graves consecuencias que estamos padeciendo.

Los programas serán sintéticos. Cada profesor formulará el programa analítico, de acuerdo con la capacidad media de sus alumnos, el tiempo disponible y el método por él empleado. Este sistema permitirá también, en aquellas asignaturas en las cuales ello sea posible, darles cierto matiz regional, por el empleo, para su estudio, de los materiales del contorno. No debe asustar la diversidad de programas entre una escuela y otra, ni entre distintas divisiones de una misma escuela, por cuanto el programa no es un fin, sino un medio: el programa contiene sólo los materiales con los cuales se ha de trabajar para obtener el fin único, que es el desarrollo total de todas las posibilidades del adolescente. Es claro que los conocimientos y habilidades adquiridos son una consecuencia de la labor formativa realizada; pero lo que más cuenta no es la suma de esos conocimientos almacenados, sino la labor que se realizó para adquirirlos.

LO QUE SE PUEDE HACER DE INMEDIATO

La complejidad de los problemas relacionados con la enseñanza media; la falta de una ley general sobre la materia, a pesar de los muchos proyectos presentados al Congreso de la Nación; la inestabilidad de los planes de estudio, programas, reglamentaciones, etc., que ha sido su característica permanente; las reformas improvisadas y fracasadas o suprimidas antes de que pudieran apreciarse sus resultados; todo obliga a proceder en el futuro con la mayor cautela. Sería una medida de gobierno muy juiciosa la creación, por ley, siguiendo el ejemplo de Inglaterra, de un "Comité Consultivo de Enseñanza Media", integrado por educadores eminentes, que a través de su actuación y sus publicaciones hayan demostrado conocimiento pleno del problema. Sus miembros no serían funcionarios en relación de dependencia directa del Ministro de Educación, ni tendrían el carácter de asesores personales de éste, sino que actuarían con total independencia, gozando de una estabilidad suficiente como para estar al margen de todo cambio ministerial y aun gubernativo. El Comité evacuaría todas las consultas formuladas por el Ministerio sin que, desde luego, éste estuviera obligado a aceptar lo aconsejado por aquél.

Entre tanto se estudia la "gran reforma", indispensable y tantos años esperada, puede y debe comenzarse por la creación de una o más escuelas experimentales o "pilotos", según se disponga de elementos materiales y humanos adecuados, para el ensayo de nuevos métodos, organización y planes de estudio. Como a este tema va a referirse en particular en esta Mesa la Profesora Srta. Delia Travadeo, sólo quiero agregar que en estas escuelas, el personal directivo y docente, escrupulosamente elegido, debe gozar de total libertad de acción para sus experiencias, por encima de toda disposición reglamentaria vigente en los establecimientos comunes.

Debe volverse a trabajar los días sábados, descargando a los demás de la "hora" de clase que se les agregó, y volviendo

a hacer a éstas de 45 minutos, como eran antes de la malhadada reforma. En las escuelas que cuenten con edificio para su uso exclusivo, puede establecerse el horario alterno, haciendo las clases de 50 minutos, ganándose así un 25 % de trabajo sin gastar ni un centavo. La uniformidad, siempre grata a las esferas directivas, no debe ser un obstáculo para las buenas soluciones.

En las escuelas que cuenten con aulas libres durante algunas horas del día pueden organizarse actividades extraprogramáticas, optativas, por ahora, para los alumnos, con personal docente rentado. Para ello bastará que al presupuesto de la escuela se agreguen una o dos horas de clases semanales por división y se autorice a los directores a disponer libremente de ellas, organizando las actividades a realizar y designando a los profesores encargados de dirigir las. Las remuneraciones, libres de toda incompatibilidad, se harán efectivas por clases realmente dictadas.

Hay que suprimir el latín y destinar más tiempo al castellano. Sería muy conveniente realizar un reajuste en el plan actual, igualando el número de horas destinado a cada asignatura en los tres cursos del ciclo básico y establecer la rotación de los profesores, para que cada uno siguiera con sus alumnos durante los tres años. Podría ser la única excepción a esta regla Elementos de Física y Química, asignatura que sólo se dicta en 3er. año. Esta práctica, que ya se estableció en otros tiempos con muy buenos resultados, fue suprimida por motivos que seguramente no fueron pedagógicos.

Para terminar, digamos que la gran reforma debe ser establecida por ley, para darle mayor estabilidad, y que en dicha ley convendría establecer que la reforma entra en vigor dos o más años después de su promulgación, empleándose el tiempo así establecido, para la preparación de los elementos materiales y humanos que aseguren su éxito.

Rolando Hereñú

Entre Ríos 656 - 2.ª H. Rosario
(Argentina)

QUE ES UNA TESIS DOCTORAL (*)

ALGUNAS REFLEXIONES AL RESPECTO

Estamos observando en el medio ambiente del estudiantado de nuestra Casa de Estudios, próximos a terminar su carrera universitaria, una cierta desorientación al emprender la tarea de confeccionar la así llamada "Tesis". Se trata de un trabajo que debe presentar por escrito bajo la denominación de referencia.

Nos formulamos la pregunta: ¿Qué carácter le atribuye el postulante al grado doctoral a este último trabajo? Lo considerará como otra prueba más por la que tiene que pasar para obtener, finalmente, su título universitario máximo; o, quizás, un requisito formal a cumplir, simplemente, para tener derecho de ostentar el diploma de docto en la profesión que ha elegido? Sería equivocarse adoptar cualquiera de estos criterios. Lamentablemente, observamos que priva el expresado en segundo término.

Sería erróneo pensar, que después de haber pasado, el alumno, por una larga serie de exámenes, y cumplimentando otra de trabajos de investigación presentados por escrito, se pretenda colocar, bajo denominación distinta, un último escollo en su camino hacia la graduación.

En los planes de estudios de los sistemas de enseñanza actualmente en vigencia, cada examen, cada prueba oral o es-

(*) Este trabajo se publicó, impreso en "frotaprint" en la serie de Cuadernos que edita la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad del Litoral, con sede en Rosario. La edición original está precedida de un breve prólogo que firma el decano de esa casa de estudios, doctor Samuel Gorban.

«rita, pretende tener por objeto comprobar la idoneidad del examinado en la materia que rinda o en el trabajo práctico que realiza. Este sistema de pruebas viene a ser completado con la realización de los así llamados trabajos de investigación, que toman el nombre de monografías o trabajos de seminario. Los segundos se realizan en grupos.

En ambos casos los temas son fijados por el personal docente de la Casa —profesores y sus ayudantes—, quienes al confeccionar las listas de tópicos respectivos, no pierden de vista su vinculación con las materias que se cursan. Estos trabajos de investigación tienen una finalidad especial, despertar en el alumno su espíritu investigador y formarlo, tarea que se considera complementaria de la cátedra, y que se cumple bajo su dirección y vigilancia (k).

Nada de esto tiene lugar cuando se trata de trabajos de tesis. El objetivo de enseñar, función esencial perseguida hasta ese momento, desaparece, y con el mismo la tutela ejercida por el profesor en su carácter de tal. Ni el tema es asignado por éste —salvo que el interesado le pidiera una sugerencia al respecto—; ni el tribunal examinador instituido para calificarla pretende juzgar algún grado de preparación en alguna materia. La función de este último es expresar su conformidad o desacuerdo sobre la forma en que ha sido desarrollada la idea central que el futuro egresado sostiene como tesis. De lo sólido que resulten los fundamentos y argumentaciones que esgrima en su defensa depende la aceptación o rechazo de la misma.

Qué es lo que caracteriza a un trabajo de tesis: Es necesario, antes que todo, tener un concepto exacto sobre lo que se pretende con la exigencia de elaborar un trabajo de tesis

ⓐ Se perfila, actualmente, en nuestra Casa de Estudios, una tendencia de tratar que las investigaciones en los cursos de Seminario, representen, también, un aporte de orden práctico, susceptible de ser aprovechado en los ámbitos sociales y económicos del país.

y, de paso, determinar en qué se diferencia una tesis de otros trabajos de investigación, a que hemos aludido en el capítulo anterior.

Frecuentemente se observa la tendencia de imprimir a los trabajos de tesis las características de una monografía.

Aceptamos que no es fácil fijar los límites exactos, dentro de cuyo marco deben desarrollarse cada clase de estudios que nos ocupa, cuidando que se perfilen con nitidez las características específicas en cada caso. Veamos si algunas reflexiones al respecto nos ayuden a precisar la diferenciación de elementos a tenerse en cuenta.

Cuando se trata de una monografía, no es difícil hallar un tema para ser desarrollado como tal. Cualquier experiencia científica; cualquier acontecimiento, situación o hecho sea de orden económico o social, histórico o político se prestan para ser narrados y analizados bajo forma de una monografía. Basta con que susciten interés para ser estudiados. En estos casos se describe lo investigado, que unas veces se analiza y otras veces se discute; se deducen o no conclusiones; conduce, a veces, a formular leyes, como resultado de observaciones practicadas; y en todos los casos se trata de divulgar nuevos conocimientos adquiridos sobre algo constatado en los campos de investigación bajo estudio.

Distinto es el caso cuando se busca un tema para tesis. No es suficiente que sólo ofrezca interés, pues necesita otra condición que consideramos esencial: ser susceptible de ser formulado como tal. En realidad, al hablar de tesis prácticamente no cabe el empleo del vocablo "tema" en su acepción genérica, ya que éste se encuentra implícitamente comprendido en la expresión misma de "tesis". Siguiendo la definición de la enciclopedia: tesis, significa formular una proposición y mantenerla (2).

Luego lo que para la monografía hace el *tema*, lo es la *proposición* para la tesis. El empleo de argumentos para man-

(2) ESPAÑA CALPE, *Vocablo tesis*, tomo LXI, págs. 17 y 18.

tenerla se manifiesta luego en el trabajo de tesis propiamente dicho, constituyendo el desarrollo de la misma. Pero entendamos bien: mantener la proposición formulada significa defenderla, y defenderla con fundamentos sólidos, apoyados en hechos reales y concretos, de manera que resulten difícilmente rebatibles; aun más, debe quedar demostrada.

El autor debe estar en condiciones de anticiparse para refutar las posibles objeciones que pudieran esgrimirse en su contra. Y como resultado de todo proceso evolutivo de concepción y defensa de una idea central, se debe, necesariamente, llegar a una o varias conclusiones, corolario lógico de lo demostrado.

Elección de la proposición que se va plantear como tesis:

Es a todas luces recomendable que, al empezar el alumno a preocuparse por el posible tema para su tesis, trate de asociarlo a la inclinación que pueda sentir por una determinada disciplina cursada o a la especialidad que estuviera despertando su interés de futuro profesional, siempre que ofrezcan material para desarrollar un trabajo de esta naturaleza (3). Huelga insistir sobre lo útil que resulta seguir tal recomendación.

La tesis debe dejar de revestir el carácter de un mero requisito obligatorio a cumplir para obtener el título doctoral, traducéndose en trabajos realizados, muchas veces, con apresuramiento y a desgano. Al contrario, debe constituir una labor cumplida con el mayor cariño y dedicación. Es el primer trabajo que el futuro egresado efectúa completamente por

(3) Sin embargo, también podrá aceptarse que el trabajo que comentamos sea el resultado de alguna experiencia, profesional o técnica realizada por el postulante en el desempeño de sus actividades, y que ofrece interés innegable. Claro está que no respondería, en este caso, a lo que por "tesis" se entiende en su acepción académica. Pero la utilidad que representarían tales trabajos, garantizados por el valor de una experiencia auténtica del autor, bien justificaría este nuevo temperamento. Las tesis de los egresados de ciencias comerciales y económicas en Alemania tienen esa característica.

su cuenta y a su elección, imprimiéndole algo de sí mismo, con la autoridad que le confieren sus años de formación en su paso por la Universidad. Su contenido, la forma de su exposición, la seriedad observada en la presentación de datos y hechos que sirven para fundamentar las argumentaciones, reflejan, de manera inequívoca, la personalidad del autor en el aspecto de su formación científica y disciplinaria. Se puede afirmar, que constituyen elementos todos, que anticipan una idea sobre lo que se puede esperar de su futura labor en el campo de las actividades que elija.

Otra cosa hay que tener también presente; se espera que cada tesis constituya un verdadero aporte al acervo de los conocimientos de la comunidad universitaria, por tratarse de trabajos de concepción muy personal. Además, representa el primer antecedente de valor innegable que el autor acumula en su haber (4).

Título de la tesis: En cuanto a la enunciación del título, se debe tener especial cuidado en su designación. No siempre resulta fácil resumir en un epígrafe escueto, el contenido y orientación de lo que se tiene en mente a exponer.

Cuando el título que se ha elegido no es suficientemente claro; cuando la denominación de la tesis no resulta ser precisa y, por consiguiente, no suministra una idea exacta de lo

(4) Detrás de cada tesis aprobada, se puede decir que está en juego el prestigio mismo de la Facultad.

Cuanto mayor sea el número de tesis calificadas como merecedoras de distinción, tanto más brillo adquiere la Casa de Estudios en cuyo ámbito han sido elaboradas.

Luego, el interés en el éxito de una tesis, no es de incumbencia exclusiva de su autor.

Dada la importancia que éstas revisten, y la utilidad que pueden representar, sería conveniente que, todos los años, la Facultad sugiera alguno que otro tema, susceptible para ser desarrollado como tesis en las distintas carreras que comprende, que considere de especial interés y actualidad.

que se puede desarrollar bajo su enunciado, obliga, de entrada, a hacer conjeturas sobre su probable contenido. Esta situación empeora cuando el título, tal como lo enuncian, aparentemente puede ser aplicado a un tema susceptible de ser encarado con enfoques distintos. Se corre, entonces, el riesgo de imprimir al trabajo una orientación que no es la que suponía el profesor, en ocasión de prestar su aprobación al tema presentado. Cabe reproducir aquí la aseveración que se puede leer en la Enciclopedia de Espasa Calpe, al referirse al vocablo "tesis" que textualmente dice: "La tesis..... en primer lugar ha de ser determinada de manera que no ofrezca duda su sentido". La ambigüedad en el enunciado, en este caso, es peligrosa.

Cierto es que, previendo la posibilidad de estas situaciones, la Ordenanza de la Facultad que reglamenta la presentación de los trabajos de tesis, dispone, en su artículo segundo, que: "Las solicitudes para el examen de tesis en las que el candidato proponga un tema especial, *deberán ir acompañadas por un fundamento del mismo en el cual reseñe la forma general dentro de la cual piensa desarrollar su trabajo....*" (5).

En la práctica, el *fundamento* a que se refiere la ordenanza mencionada se traduce en esbozo de un plan sintético de puntos a tratar, que el alumno presenta como estructura de su tesis. Lo ideal sería que esos planes fuesen elaborados con esmero y preocupación, de manera que indiquen, con exactitud, lo que se piensa demostrar. Pero sucede, frecuentemente, que la *proposición* formulada por el candidato no es fruto de experiencia, ni resultado de investigaciones ya realizadas. Se debe, más bien, a una idea, aunque madurada, pero siempre en estado conceptual. Y es así como la estructura delineada, rara vez suele ser la definitiva. Por lo general carece

(5) Ordenanza nº 148 referente a Reglamentación de Tesis, publicada en Digesto de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas. Rosario, 1952.

de solidez y precisión, y en ese estado no puede cumplir la finalidad que se persigue con su presentación. Suele experimentar modificaciones a medida que se avanza en la consulta del material disponible, que invitan a salirse de los límites originariamente concebidos.

Teniendo presente lo expuesto, es muy de recomendar que, en interpretación del espíritu del articulado de la Ordenanza más arriba citada, se entienda que *fundamentar la tesis* quiere significar algo más que acompañar un escueto índice de los tópicos, que encabezarán los capítulos en que se piensa subdividir el respectivo trabajo. De ser así, constituirán simples enunciados que pueden adolecer del mismo defecto, en cuanto a ambigüedad se refiere, que hemos puntualizado con referencia al título principal. En el mejor de los casos, sólo indican algunos de los aspectos que caben dentro del desarrollo del tema general.

Fundamentar, significa algo más que esto. Significa indicar con claridad de qué elementos de argumentación piensa valerse para sostener su proposición. Esbozar, si se quiere, el contenido de las distintas partes que van a formar el trabajo, de manera que se observara la interrelación lógica entre las mismas y, sobre todo, la orientación bien definida hacia lo que se quiere demostrar. Todo esto debe traducirse en una reseña de cierta amplitud que acompañará el plan. Cuando haya lugar, correspondería hacer algunas reflexiones sobre la oportunidad del tema elegido, así como indicar, dentro de qué disciplina del saber la considera ubicada. Hemos observado que algunos enunciados de tesis se prestan para ser encarados desde puntos de vista pertenecientes a materias distintas, aun cuando ese mismo título pareciera evocar la idea de una sola orientación definida. Todo esto contribuiría, en buena parte, a eliminar causas de trabajos malogrados (6).

(6) Somos partidarios de que en oportunidad de solicitar el alumno la aprobación del tema que presenta, acompañado de la reseña de fundamentos a la que nos hemos referido más arriba, intervengan tres pro-

El desarrollo del trabajo en sí; partes que deben distinguirse:

a) *Planteo de la proposición:* En el capítulo de “Características” hemos dicho que el significado del vocablo *tesis* consiste en formular una proposición y mantenerla. Luego en el orden lógico el desarrollo debe comenzar por la proposición formulada, en forma clara, concisa y concreta, sobre algún aspecto de indudable interés, que se somete a análisis y prueba. Lo que se plantea, se entiende, debe ser algo demostrable, ya que “Las verdades *per se notae* no necesitan demostración”. Por lo general, el enunciado del título suele contener el planteo de la tesis en sí, en este caso está identificado con la proposición propiamente dicho. Volvemos a insistir aquí que lo que se plantea debe ser adecuadamente expresado, o mejor dicho, refiriéndonos a la tesis, adecuadamente expuesta, para evitar toda posibilidad de que la demostración origine luego divergencia de opiniones. Gráficamente expresado, es como enfocar el tema y proyectarlo ampliado hacia adelante, acuciando el interés del lector con respecto a lo que pueda exponerse al respecto.

b) *Exposición de los fundamentos:* Formulada la tesis, es necesario apoyarla; señalar su oportunidad cuando cabe hacerlo. Es la parte donde —según sea la naturaleza del tema— se constatan hechos, se puntualizan situaciones, se señalan defectos u omisiones o se vislumbran posibilidades y ventajas. Tiene por finalidad de convencer sobre la oportunidad del planteo y acierto de la idea encerrada en la tesis. Tomando en cuenta el objetivo que tiene en vista, el desarrollo de esta parte

fesores, por lo menos, probables integrantes del futuro tribunal examinador. La naturaleza del trabajo y la importancia de la situación bien lo justifican. Hay que asegurar, de entrada, la uniformidad de opiniones sobre el alcance del tema en sí, y sobre si resultan convincentes los fundamentos expuestos. Ya desde esa etapa significaría una mayor responsabilidad para el alumno; pero también representaría para él una mayor tranquilidad, el asentimiento acordado.

se presta para abarcar consideraciones de amplitud y extensión, siempre que revistan importancia como elementos de apoyo.

No representa, precisamente, el lugar donde entran, en escena, concepciones propias e ideas originales, que más bien se reservan para el capítulo de la defensa. Constituye, quizás, la parte donde menos cabida tiene lo personal del autor. Esta circunstancia obliga a prestar especial atención a lo que se asevera y observar una cuidadosa exactitud en lo que se cita.

Además de la honestidad que debe observarse en la cita de las fuentes consultadas, es muy importante saber racionar el material de que se dispone, y sólo usar lo que es realmente indispensable para la finalidad que se persigue. Lo importante es que lo que se expone cause la impresión de estar insertado en el lugar que corresponde, produciendo, así, el efecto deseado. Querer magnificar los elementos de apoyo, exagerando su importancia, es tan malo como tratarlos a la ligera cuando, al contrario, merecen mayor atención. Un estudio exhaustivo no se traduce, necesariamente, en una exposición exuberante. Y ya que mencionamos la forma de exponer, consideramos que debe ser de estilo sobrio y mesurado; nunca ampuloso, y menos aún, liviano y apresurado, tan propios de divulgaciones de carácter más bien periodístico.

De no cuidar esos detalles, se le priva a la tesis de su sello de jerarquía, elemento inseparable de un trabajo de esa naturaleza. Cuanto más cuidado y medida se tiene en las averiguaciones que se hacen, tanto menor es la posibilidad de que éstas carezcan de fundamento o base firme. La superficialidad y el apresuramiento conducen, a menudo, a contradicciones, que en el entusiasmo de andar ligero, pasan, para el que los comete, muchas veces inadvertidas. Si esto llegara a acontecer, constituirá, sin duda alguna, suficiente motivo para la descalificación de todo el trabajo, pues indicaría la poca madurez formativa del postulante al título.

Cuando se trabaja en la reunión de elementos constitutivos de una tesis, es menester tener presente, siempre, que se

trata de una labor cuyo resultado necesariamente tiene que representar un aporte, y muy serio —científico si se puede— al respectivo campo de estudios. Por eso se insiste en que los fundamentos sean sólidos, y de ser posible, sostenidos también por otras publicaciones especializadas en la materia. Por más exclusivo que fuera lo que se sostiene en una tesis, siempre se puede encontrar algo útil que puede ser aprovechado, en otras contribuciones ya realizadas. Prescindir de tal material, o no agotar la búsqueda del mismo, denotaría, en el futuro egresado, un rasgo de despreocupación, que redundaría en desmedro de la seriedad de su trabajo.

Conviene que aclaremos que buscar y consultar la mayor cantidad de material posible; investigar y analizar con espíritu crítico hechos y datos relacionados con el tema, no significa, necesariamente, darle volumen al desarrollo del mismo. La extensión por sí sola no le da valor al trabajo; al contrario, cuando es insubstancial lo desmerece. La versación y la calidad trasuntan en el arte de resumir y en el saber desentrañar lo que verdaderamente es de interés. Lo cuantitativo nunca puede suplir lo cualitativo.

Defensa de la proposición formulada: Hemos dicho que los fundamentos que se exponen en apoyo de la tesis tienen por objeto justificar su planteo, desde el punto de vista del autor; implícitamente está también dispuesto a someterla a discusión para tratar de probar la verdad de lo que sostiene en la misma. Las dos condiciones indicadas constituyen la característica esencial de todo trabajo presentado bajo la forma de planteo de tesis.

No sólo hay que probar lo que se asevera, sino que hay que estar preparado para defenderlo contra las posibles objeciones.

El solo hecho, repetimos, de plantear la proposición bajo la forma de tesis hace que sea susceptible de ser discutida y presumiblemente rebatida. Es necesario estar preparado contra las opiniones en discrepancia y, a veces, anticiparse a las

mismas. Sólo cuando se domina el tema y se sabe con exactitud lo que se plantea, es cuando se está en condiciones de esgrimir razonamientos adecuados.

Pensando un poco: es la primera vez que al estudiante se le ofrece la oportunidad de enfrentar a su tribunal examinador, en igualdad de condiciones para discutir sobre lo que expone. Lleva hasta una cierta ventaja, si se quiere, pues su especialización en el problema que plantea y defiende, lo ubica en situación inmejorable para hacer comprender su punto de vista al respecto. El profundo conocimiento del tópico lo munne con recursos más que suficientes para eso.

Pero una cosa debemos dejar en claro; que aun en el caso de haber conseguido hacer ver el punto de vista que sostiene, no significa, necesariamente, que la opinión de los profesores que forman el tribunal tenga que ser coincidente con la suya. Pero aunque no lo fuera, basta que prevalezca la primera condición para que el trabajo pueda ser aprobado y aun considerado meritoso si lo fuera (7).

Contra la idea generalizada de que la defensa de la tesis tiene principalmente lugar en la exposición oral, opinamos que ésta ya debe esbozarse, y con toda nitidez, en su versión escrita. Del entusiasmo con que sea encarada la misma, y de la seguridad demostrada en su despliegue depende, en buena parte, el grado de convicción que llegará a emanar, y la predisposición del tribunal a aceptar sus conclusiones. Trasuntan la solidez de la preparación y la madurez de las concepciones.

(7) Me permito remitir al caso del que escribe, cuya tesis sobre la necesidad de creación de un Banco Industrial en la República Argentina, presentada en el año 1939, pero cuya idea no fue compartida por algunos integrantes del tribunal examinador, quienes aducían que había, en el país, suficientes instituciones bancarias que podían hacerse cargo de la función que se asignaba al primero. Pero eso no fue un óbice para que la tesis no solamente fuera aprobada, sino considerada también de interés para ser publicada en la "Revista de la Facultad".

Resultado del planteo y defensa vertido en conclusiones:

Lo expuesto hasta aquí referente a las partes, que consideramos indispensables, y que deben poder distinguirse en el desarrollo de todo trabajo de tesis, no quiere decir que éstas constituyan, siempre, capítulos independientes entre sí, caracterizados, cada uno, por su propia finalidad.

Nada de eso; si el autor lo considerase oportuno, puede anticipar razonamientos o juicios reservados para la defensa, por ejemplo, en el capítulo de fundamentos y vice versa. No puede haber una regla estricta al respecto. El concepto de orden y el buen criterio metodológico son los únicos elementos que deben guiarlo.

Lo importante es, que lo que se sostiene y defiende a través de la exposición vaya, gradualmente, concretándose, tomando viso de algo demostrado, que sin esfuerzo alguno haga vislumbrar las posibles conclusiones a deducir.

Las conclusiones, luego, sentenciosamente expresadas, no harán más que confirmar, de manera definitiva, lo correcto del razonamiento formulado en el planteo inicial, pudiendo, a su vez, servir de premisas para inferencias del caso (8).

Cada conclusión, insisto, debe estar íntimamente vinculada al trabajo en su conjunto o fácilmente relacionada con alguna parte del mismo, apareciendo, en consecuencia, como deducción lógica de lo tratado. De otra manera parecerán forzadas y hasta fuera de lugar.

La fuerza de su convicción no radica en su número, sino que depende de la forma lógica con que emergen, y de la naturalidad y armonía con que fluyen de todo lo utilizado para llevar a cabo la labor de referencia.

Manuel I. Blustein

9 de Julio 1484, Rosario (Argentina)

(8) "¿La demostración tiene por objeto convertir la tesis *strictu sensu* en una conclusión o verdad demostrada?". Ver vocablo *tesis* en Enciclopedia de Espasa Calpe.

APENDICE

CARTA DE LAS UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA

Aprobada por la Primera Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina reunida en Guatemala en 1949 y ratificada, con algunas reformas, por la Segunda Asamblea General que se llevó a efecto en Chile en 1953, por la unanimidad de las Delegaciones concurrentes y que se indican en la lista adjunta.

(Las Universidades señaladas con una x son miembros de la Unión).

I. OBJETIVOS Y FINALIDADES

Art. 1º — Se declaran objetivos y finalidades de las Universidades Latinoamericanas:

a) Orientar la educación universitaria al pleno desarrollo de la personalidad humana;

b) Contribuir a la elevación del nivel espiritual de todos los miembros de la comunidad, promoviendo, conservando, difundiendo y transmitiendo la cultura;

c) Inspirar su labor en las realidades de su núcleo nacional y en el conocimiento de los problemas americanos y universales a fin de estimular el sentido de integración en la humanidad;

d) Formar el espíritu cívico y la conciencia social, de conformidad con los ideales de paz, de respeto a los derechos humanos, para el afianzamiento de las libertades fundamentales, de la democracia, de la soberanía política e independencia económica, y de la justicia social;

e) Permanecer abierta a toda corriente cultural y a toda expresión del saber y defender los principios de libertad, que exige la búsqueda de la verdad, en la investigación y en la cátedra;

f) Armonizar la técnica con la formación humanística, poniendo la técnica al servicio de los más altos intereses del hombre;

g) Constituir centros de investigación en las diversas ramas del saber, con la participación de profesores y estu-

tes, a fin de promover el progreso de la ciencia y su aplicación a las necesidades colectivas;

h) Contribuir a la coordinación de las diferentes ramas de la educación;

i) Contribuir a que se extiendan y afiancen los conocimientos recíprocos entre los pueblos de nuestras naciones;

j) Conferir grados académicos y títulos profesionales.

Art. 2º Las Universidades Latinoamericanas deben lograr el reconocimiento de su autonomía y defenderla como medio de garantizar su función espiritual, su libertad científica, administrativa y financiera.

II. LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Art. 3º Las Universidades Latinoamericanas educarán a los universitarios a fin de que además de adquirir conocimientos tengan capacidad para aplicarlos adecuadamente en su vida de la comunidad.

Art. 4º Las Universidades se preocuparán de la formación ética y cívica del universitario; formarán hombres y buenos ciudadanos; desarrollarán en ellos un amplio espíritu de solidaridad internacional.

Art. 5º La docencia en las Universidades será activa y creadora. Primordialmente debe estimular las facultades investigadoras en el estudiante, formarlo en su plena capacidad humana y transmitirle el saber de la manera más eficaz.

Art. 6º La comprobación de estudios debe realizarse por medios racionales, eficientes y pedagógicos, adecuados al tipo de enseñanza de que se trate.

Art. 7º Las Universidades deben estar siempre abiertas a la investigación y al estudio, y no limitar la superación científica y cultural a sus miembros; en esta labor tratarán de incorporar a los ya graduados.

Art. 8º Las Universidades deberán establecer servicios de selección y de orientación vocacional como medios para garantizar el éxito de la labor universitaria.

III. PROFESORES Y ESTUDIANTES

Art. 9º Son deberes fundamentales del profesor universitario:

a) Mantener y acrecentar la dignidad, la ética y el prestigio de la Universidad;

b) Contribuir a la orientación, formación y preparación de los universitarios;

c) Colaborar en la labor cultural, específica y extensiva de la Universidad;

d) Mejorar constantemente sus conocimientos para mantenerlos al nivel del progreso científico y cultural;

e) Preparar periódicamente trabajos de investigación, de carácter didáctico o de divulgación;

f) Cumplir fielmente con las obligaciones de su cargo y ser un ejemplo para los estudiantes;

Art. 10. Son derechos fundamentales del profesor universitario:

a) El respeto a su condición y el estímulo adecuado para el desempeño de su misión;

b) La inamovilidad en su cátedra, siempre que cumpla con sus deberes y funciones de acuerdo con lo que al respecto dispongan la Ley Orgánica o Estatuto de cada Universidad;

c) La justa remuneración que le permita una vida decorosa y que compense sus esfuerzos;

d) La protección suficiente contra riesgos inherentes a la vida y al trabajo;

e) La facultad de formar asociaciones libremente;

f) El derecho a la publicación de sus obras o trabajos, siempre que reúnan los méritos suficientes y la Universidad cuente con los medios necesarios para su edición.

Art. 11º El ingreso al profesorado se hará por concurso de antecedentes, pruebas de oposición o por ambos sistemas, cuando fuere necesario.

Art. 12. Las Universidades establecerán la docencia libre como medio de superación y complementación científica y educativa.

Art. 13º Son deberes fundamentales del estudiante universitario:

a) Mantener y acrecentar la dignidad, la ética y el prestigio de la Universidad;

b) Colaborar en la manera más amplia en la labor cultural, específica y extensiva de la Universidad;

d) Dedicarse en la forma más intensa posible a su misión universitaria, tanto en el orden de adquirir conocimientos como en el de su educación y formación ética, y en los de extensión cultural y de servicios a sus compañeros y a la sociedad.

Art. 149 Son derechos fundamentales del estudiante universitario:

- a) Respeto a su condición de estudiante y el estímulo adecuado para el mejor logro de sus propósitos universitarios;
- b) Libertad de opinión y de ideología;
- c) Facultad de formar asociaciones estudiantiles libremente;
- d) Recibir una enseñanza eficaz, sin más limitaciones que las derivadas de su capacidad;
- e) El derecho a un servicio de bienestar estudiantil;
- f) La participación efectiva en el gobierno universitario, de acuerdo con el Estatuto de cada Universidad.

Art. 15º Para contribuir al mayor conocimiento y a la mejor vinculación entre los países latinoamericanos, deberá procederse a la elaboración de un plan armónico de intercambio de profesores, estudiantes y graduados.

IV. GOBIERNO, ADMINISTRACION Y PATRIMONIO

Art. 16º En las elecciones de los miembros dirigentes de la Universidad y de sus Facultades, como también de su cuerpo docente, deberá respetarse el principio de la autonomía universitaria.

Los cuerpos universitarios encargados de las funciones directivas tendrán la potestad plena de ejercitar la autonomía de la Universidad.

Art. 17º Las Universidades deben estar dotadas de recursos que las capaciten ampliamente para el desempeño de sus funciones.

Art. 18º Las Universidades deben tener plena capacidad para administrar sus recursos, poniéndolos al servicio directo de sus finalidades.

DECLARACION DE PRINCIPIOS Y RECOMENDACIONES APROBADAS POR LA PRIMERA CONFERENCIA DE FACULTADES LATINOAMERICANAS DE DERECHO Y CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES (*)

Realizada bajo los auspicios de la Facultad de Derecho de la Universidad de México y de la Unión de Universidades de América Latina, del 26 al 30 de abril de 1959, en la Ciudad Universitaria de México.

FINES

1. Compete, en general, a las Facultades de Derecho de América Latina, la investigación, aplicación y difusión de sistemas jurídicos que:

a) contribuyan a la formación de una conciencia colectiva, basada en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana y en los ideales de justicia, de democracia; de paz y de libertad;

b) realicen la justicia social que permita incorporar las masas populares a un régimen de bienestar general;

c) fomenten, con base en la unidad espiritual de la América Latina, un pensamiento filosófico-jurídico propio;

d) formen una conciencia cívica tendiente al cumplimiento de los deberes ciudadanos y de servicio social;

e) estimulen la custodia, el progreso y la extensión de la cultura jurídica nacional, latinoamericana y universal; y

f) pugnen por el buen funcionamiento de la administración de justicia y por el respeto a la jurídica positiva.

FUNCIONES

2. Para el cumplimiento de sus finalidades, las Facultades de Derecho de América Latina desempeñarán las siguientes funciones:

a) la enseñanza del derecho, a efecto de formar e informar hombres de derecho, provistos de conocimientos adecuados, satisfactoria capacidad técnica y sólida formación ética;

(*) Los artículos marcados con una R corresponden a Recomendaciones.

- b) la formación de docentes e investigadores;
- c) el mantenimiento y respeto de la libertad de cátedra y de investigación;
- d) el establecimiento y fomento del intercambio permanente entre las distintas Facultades de Derecho de Latinoamérica;
- e) el asesoramiento técnico a los organismos públicos;
- f) la organización y desarrollo de la investigación jurídica y social, especialmente orientada a la solución de los problemas propios de la región y de los comunes con naciones hermanas; y
- g) la difusión de la cultura jurídica para el afianzamiento de las virtudes cívicas en el pueblo.

TEMA II. *Organización de la enseñanza.*
Profesores e investigadores

3. Los cargos docentes son inamovibles, sin perjuicio del sistema de revisión adoptado en el estatuto universitario respectivo en la legislación de cada país.

4. Salvo los casos en que la notoria idoneidad autorice la designación directa, la provisión de los cargos docentes debe efectuarse por concurso de méritos, de oposición o de méritos y oposición.

La calidad de profesor extraordinario o de libre docencia se adquirirá previa evaluación de la obra jurídica realizada por el candidato.

5. Es imprescindible la organización de medios teórico-prácticos de capacitación docente y científica en el plano universitario, y particularmente de capacitación para la enseñanza del Derecho y de las Ciencias que de él tratan o que a él conciernen.

6. El nombramiento del personal docente bajo el régimen de dedicación total y el de tiempo completo, sólo se considera recomendable en los casos en que la actividad comprenda, principal o exclusivamente, la investigación científica.

En los demás casos debe encuadrarse la función docente en el régimen de dedicación parcial, de modo de hacer conciliable la enseñanza con un contacto regular del profesor con el medio y la actividad profesional.

7. Las Facultades Latinoamericanas de Derecho deben promover el intercambio, en todas sus formas, de profesores e investigadores; las jiras o visitas de estudios, las jornadas o

mesas redondas, las becas, los congresos o conferencias y, en general, todos los procedimientos que conduzcan al mejor y recíproco conocimiento de los juristas y de sus especialidades y al perfeccionamiento del personal docente y científico de las Facultades de Derecho.

8. Los docentes tienen derecho:

a) a ser respetados en la libre expresión de sus opiniones;
b) a integrar los órganos de gobierno y asesoramiento universitarios;

c) a la difusión de su producción científica por medio de los servicios universitarios adecuados. (R). Las Facultades de Derecho Latinoamericanas deben organizar sendos sistemas editoriales que, por medio de revistas, libros u otras formas de divulgación audiovisual, den la seguridad de la publicación oportuna y cuidada y de la adecuada distribución, de todo trabajo meritorio de investigación, erudición o información que en ellas se produzca o que a ellas se aporte;

ch) a una remuneración por sus servicios, ajustada a la jerarquía técnica de los mismos y al esfuerzo que requieren;

d) al goce calificado de un sistema de becas de perfeccionamiento;

e) a la liberación de su deber de explicar sus materias durante un año, período en el cual aprovechará el profesor para perfeccionarse o escribir;

f) al establecimiento de regímenes preferenciales para la adquisición de textos y material científico;

g) al establecimiento de un seguro social pleno y tendiente a la seguridad actual del profesor o investigador, y futuro de sus herederos.

9. Los docentes e investigadores están obligados:

a) a la dirección o realización efectiva de los cursos o investigaciones a su cargo y al cumplimiento regular de las otras tareas que les corresponden;

b) a la producción científica, adecuada a su jerarquía, debiendo los docentes redactar sus lecciones para su publicación y circulación;

c) a la colaboración en las funciones de gobierno y asesoramiento universitario;

ch) a la participación en la medida de sus posibilidades, en los planes de extensión universitaria.

Alumnos y graduados

10. Las Facultades de Derecho Latinoamericanas deben estar democráticamente abiertas al ingreso de todo candidato idóneo para formar su alumnado.

Las Facultades de Derecho Latinoamericanas, deberán establecer un procedimiento racional y progresivo de selección a fin de mantener un nivel elevado de los estudios y asegurar en sus egresados efectiva competencia profesional.

11. Las Facultades de Derecho deberán contar con los medios necesarios para poder atender debidamente al ingreso de todos los que soliciten su ingreso en ella.

Para el ingreso en la Facultad, será suficiente haber aprobado satisfactoriamente los cursos de la enseñanza secundaria y pre-universitaria.

La enseñanza secundaria y pre-universitaria deberá asegurar, por su contenido y su coordinación con la enseñanza universitaria, un mínimo de aptitud para los estudios superiores.

Es necesario el establecimiento de servicios de orientación vocacional que en las oportunidades adecuadas ofrezcan al estudiante la posibilidad de analizar sus aptitudes, generales para el estudio, y especiales para cada carrera.

12. Las Facultades de Derecho Latinoamericanas deben otorgar las posibilidades para el cumplimiento, por parte de los alumnos, de sus deberes de escolaridad, y para el perfeccionamiento profesional y científico de sus graduados.

13. Los estudiantes tienen derecho:

a) a la intervención directa en los órganos de gobierno universitario;

b) a la agremiación y al reconocimiento, por las autoridades universitarias, de sus entidades representativas;

c) a que no se restrinja por ningún medio o concepto la emisión de su pensamiento;

d) a la organización de un completo servicio de bienestar estudiantil (R) que debe comprender:

1. Hogar y comedor estudiantil;
2. Servicio asistencial de salud;
3. Régimen de becas y bolsas de viaje;
4. Bolsas de Trabajo;
5. Préstamo amplio de textos y material científico;

6. **Patrocinio de organizaciones cooperativas y afines, destinadas al abaratamiento del material de estudio, contando a tales efectos, con los beneficios establecidos para los docentes.**

14. **En cuanto a las obligaciones generales de los estudiantes, esta Conferencia hace suyas las declaraciones pertinentes contenidas en la Carta de la Unión Latinoamericana de Universidades. Además, señala las siguientes obligaciones principales:**

a) **el alumno debe hacer del estudio su ocupación primordial;**

b) **debe asistir a las cátedras, pre-seminarios y seminarios, y realizar los trabajos que se les asignen;**

c) **debe cumplir estrictamente las disposiciones reglamentarias;**

d) **debe esforzarse por mantener y elevar el nivel ético estudiantil;**

e) **debe divulgar y extender la cultura universitaria en colaboración con el personal docente;**

f) **debe servir obligatoriamente en los consultorios gratuitos de asistencia jurídica para pobres, y en otros organismos afines.**

Planes de estudios

15. **Los planes de estudios de las Facultades de Derecho deben ajustarse a los requerimientos sociales de cada país, y las materias que en ellos se incorporan y las formas como deben ser estudiadas, estarán estrechamente vinculadas a la realidad del Derecho en cada comunidad y en su vida de relación con las demás comunidades, en particular con las de la América Latina.**

16. **Los planes de estudios deben ser flexibles, consultando dos órdenes de materias, unas obligatorias y otras optativas con un quantum obligatorio.**

Los planes deben contener un ciclo básico común de materias obligatorias, que capacite para el ejercicio integral de la profesión y que proporcione una adecuada cultura jurídica y social.

17. **Las Facultades de Derecho Latinoamericanas deben procurar la igualdad o, por lo menos, la analogía, en el enunciado, la ubicación y el contenido de ciertas asignaturas que, con fines culturales o científicos, aparecen hoy en los planes de estudios de la mayoría de las Facultades Latinoamericanas**

de Derecho, tales como: Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas, Historia del Derecho, Filosofía del Derecho, Sociología Jurídica, Economía, etc.

18. En los planes de estudios debe propenderse a la orientación de las materias hacia lo latinoamericano, citándose por vía ejemplar los siguientes estudios, que no constituirán necesariamente cátedra especial; Derecho Internacional Latinoamericano, Historia del Derecho Aborigen, Indiano y Patrio de la América Latina, Sociología Jurídica Latinoamericana, Derecho Económico Latinoamericano, Derecho Político Latinoamericano, Derecho Administrativo Latinoamericano. Esta preocupación podrá ser satisfecha a través de Institutos Interamericanos.

19. Los planes de estudios comprenderán necesariamente, una cátedra de Deontología, destinada fundamentalmente a elevar el nivel moral de los juristas.

20. Debe procurarse uniformar, en la medida de las posibilidades nacionales y con alcance para toda la América Latina, la ubicación, contenido y extensión de ciertas asignaturas básicas de Derecho Positivo.

21. Cada asignatura o disciplina será servida, siempre que el número de alumnos lo aconseje, por dos o más profesores y sus equipos de personal auxiliar, en otras tantas cátedras paralelas, si es posible con horarios diversos.

Grados

22. Es de la competencia exclusiva de las Facultades de Derecho Latinoamericanas el otorgamiento de los grados académicos y títulos profesionales respectivos, sin perjuicio a este último respecto de las reservas o limitaciones que establezcan las leyes.

23. Para la obtención del grado de Doctor, como grado superior, debe realizarse una auténtica profundización, en el dominio de un sector de las Ciencias Jurídicas y Sociales, demostrada en la tesis respectiva y en la prueba de grado.

24. Sin perjuicio de las modalidades que la Legislación o los precedentes históricos indiquen para algunos países, las Facultades Latinoamericanas de Derecho deben promover la unidad y equivalencia de los estudios jurídicos.

25. El control disciplinario del ejercicio de la profesión de abogados debe corresponder al propio gremio organizado como corporación de Derecho Público.

TEMA III. *Metodología y control
de la enseñanza*

26. Las Facultades de Derecho Latinoamericanas consideran que la enseñanza de las Ciencias Jurídicas habrá de inspirarse en los siguientes principios:

a) debe orientarse en el sentido de procurar un adecuado equilibrio en la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, con miras a formar al mismo tiempo al profesional, al jurista y, básicamente, al investigador;

b) debe comprender no sólo el conocimiento del ordenamiento jurídico, sino también los hechos sociales y económicos que éste regula;

c) debe procurarse conciliar el sistema de conferencias magistrales, con el de clase que posibiliten el diálogo del alumno con el profesor;

d) debe excluirse la repetición memorística de textos legales y doctrinas;

e) debe evitarse el recargo de asignaturas; y

f) las materias deben ser enseñadas, estudiadas y aprendidas mediante el empleo coordinado de la exposición magistral, el método de pre-seminario y seminario, y otras formas de pedagogía activa.

27. Debe mantenerse y respetarse la libertad de cátedra y de investigación.

(R) La cátedra es la unidad docente en que profesores y alumnos colaboran en la adquisición de los conocimientos propios a la disciplina.

(R) El pre-seminario es la unidad que se dedica a habilitar al alumno en el manejo de las fuentes de conocimiento del Derecho, especialmente textos legales, bibliografía y repertorios de jurisprudencia.

(R) El seminario es la unidad que se dedica al ejercicio de la técnica de la investigación jurídica, mediante el empleo de los conocimientos adquiridos en el pre-seminario.

Los seminarios, que en lo posible deben coordinar sus actividades con la de las cátedras, permitirán a los estudiantes desempeñar el papel activo en su propia formación, en la exposición de temas doctrinales, soluciones a casos prácticos y comentarios de las tendencias jurisprudenciales.

(R) El Instituto es la unidad de investigación superior para el progreso de las Ciencias Jurídicas y la formación de especialistas.

Los institutos deben tomar a su cargo el estímulo y la orientación de la investigación jurídica, como medio de interpretar y superar las soluciones del Derecho Positivo.

Las bibliotecas deben organizarse científicamente, de tal modo que se facilite lo más posible el acceso al material bibliográfico a profesionales y estudiantes. Su dirección y administración deben encomendarse a personal especializado.

(R) Las bibliotecas deberán adoptar una organización funcional eficiente y prestar un servicio adecuado al alumno, investigador, catedrático y al público en general.

28. El control del rendimiento escolar se realizará al través de la asistencia a las cátedras, pre-seminarios y seminarios, de los trabajos de investigación y del resultado de las pruebas o exámenes.

29. Los exámenes deben orientarse preferentemente a comprobar el grado de formación más que el de información del estudiante.

Deben ser públicos y ofrecer las más amplias garantías de seriedad o imparcialidad, de tal modo que el factor suerte se reduzca al mínimo.

Podrán tenerse en cuenta, como pruebas suplementarias del examen, los trabajos realizados en los seminarios.

30. Las calificaciones constituyen un estímulo y un medio eficaz de valoración del rendimiento escolar; deben integrar una escala suficientemente amplia para juzgar los distintos grados de preparación de los examinados.

TEMA IV. *Las relaciones entre Facultades de Derecho*

31. Se recomienda la intensificación de relaciones permanentes entre las Facultades de Derecho Latinoamericanas, particularmente el intercambio de docentes, investigadores y publicaciones.

32. Se recomienda la creación y organización de un Instituto Latinoamericano de Derecho Comparado. Se designa para el efecto al Instituto de Derecho Comparado de México y a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

33. En las Facultades de Derecho Latinoamericanas en las cuales exista la cátedra de Derecho Comparado, se intensificará el estudio de las Instituciones Jurídicas Latinoamericanas. Y en aquéllas que no la tuvieren, se recomienda su creación.

34. Las Facultades de Derecho Latinoamericanas harán periódicamente la revisión de sus programas y planes de estudios tomando por base las normas de la presente Declaración de Principios.

35. Se propone que la Unión de Universidades establezca un Departamento de Coordinación de Facultades y Escuelas de Derecho (Ciencias Jurídicas y Sociales) Latinoamericanas, con la finalidad de asegurar las relaciones permanentes entre los mismos y procurar su perfeccionamiento.

El Departamento Coordinador, tendría principalmente las siguientes finalidades:

a) procurar la aplicación de los principios comprendidos en la presente Declaración;

b) organizar un régimen permanente de intercambio del material científico y pedagógico pertinente, producido en América Latina;

c) coordinar y fomentar los sistemas de becas internacionales para docentes y estudiantes, así como los servicios de extensión universitaria;

d) unificar para toda América Latina los regímenes de equivalencias de estudio y de reválidas de títulos profesionales y académicos.

En tanto se crea el Departamento, las finalidades previstas serán atendidas por acuerdos directos entre las Facultades.

36. Se señala la necesidad de organizar un Registro de los profesores y estudiosos de América que investigan y trabajan en iguales y afines materias, a fin de vincularlos entre sí y posibilitar por este medio una labor de verdadero alcance continental en lo institucional, lo jurídico y lo económico-social.

Igualmente se señala la conveniencia de crear un Fondo Permanente Interamericano que permita el intercambio de estudiosos de los distintos países para el mejor conocimiento de los problemas de una conciencia continental, dirigida al mutuo apoyo para el desarrollo común de los países latinoamericanos.

**RESTABLECIMIENTO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL, CON SEDE EN LA CIUDAD
DE PARANA (*)**

**RESOLUCION DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD
DE 5 DE JULIO DE 1958**

Vista la información producida por la comisión especial encargada de estudiar la posibilidad de restituir a la Universidad la Facultad de Ciencias de la Educación, con sede en la

(*) La primitiva Facultad formó parte integrante de la Universidad Nacional del Litoral creada por ley n° 10.861 de 1919, con el nombre de Facultad de Ciencias Económicas y Educativas y tuvo su asiento en Paraná.

El 10 de febrero de 1931 fue intervenida por decreto del gobierno provisional y se designó delegado en la misma al profesor Maximio S. Victoria. Por un nuevo decreto del mismo gobierno de 16 de abril del precitado año se transformó dicha Facultad en Escuela Normal Superior con cinco secciones de profesorado especializado en Pedagogía y Filosofía; Matemática y Cosmografía; Física y Química; Historia y Geografía; Historia y Letras.

Por ley de presupuesto n° 11.584, de 1932, se modificó la ley orgánica de la Universidad en los siguientes términos: "Art. 25. Derógate el inciso f) artículo 2 de la ley n° 10.861", con lo que quedó definitivamente extinguida esa casa de altos estudios.

Posteriormente, por decreto del poder ejecutivo del año 1933, la Escuela Normal Superior "José María Torres" se convirtió, a su vez, en Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

En el año 1947 fue creada, "de acuerdo al ordenamiento de los artículos de las leyes 12.931 y 12.932, leyes generales de gastos de la Nación para el ejercicio 1947", la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, con asiento en Rosario y como organismo de la Universidad Nacional del Litoral.

La inauguración oficial de la misma se llevó a cabo el 9 de agosto de 1947 e inició sus cursos el 5 de junio de 1948. Establecía las carreras de Letras, Filosofía, Historia y Ciencias de la Educación, siendo el plan de estudios correspondiente al primer año común a las cuatro carreras.

En el año 1951, por resolución de 19 de febrero, dictada por el interventor Carlos Julián Ferreyra, se incorpora nuevamente esta carrera, estableciéndose que la misma se cursará en la Sección Ciencias de la Educación con asiento en la ciudad de Paraná, pero dependiendo siempre de la Facultad de Filosofía.

ciudad de Paraná, así como también el funcionamiento del Instituto del Profesorado de Santa Fe, y la creación de la Sección Ciencias de la Educación en Rosario; atento lo dictaminado por la Comisión de Enseñanza, y

CONSIDERANDO:

Que, como lo dejan puntualizado ambas comisiones, lo que se propende no consiste en la creación de una nueva Facultad, sino el restablecimiento de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad a que se refiere la Ley n° 10861, en lugar de la de Ciencias Económicas y Educativas prevista en ella, adecuándola a las necesidades actuales y a las exigencias de una mejor organización;

Que el Instituto del Profesorado de Santa Fe, debe guardar relación con la Facultad, con lo que se logrará ampliar su radio de acción y se asegurará un eficaz e integral desenvolvimiento;

Por ello,

El H. Consejo Superior

RESUELVE:

19 Restablecer, con el nombre "Facultad de Ciencias de la Educación", con sede en la ciudad de Paraná, la Institución creada por imperio de la Ley n° 10861, sobre la base de la actual Sección Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, a manera de núcleo universitario inicial del organismo que se restablece, adecuando su plan de estudios a los fines que se postulan para su restauración, y a las necesidades del país desde el punto de vista práctico.

29 Transformar el Instituto del Profesorado de Santa Fe, en "Instituto del Profesorado Básico", con sede en la expresada ciudad y bajo la dependencia de la Facultad cuyo funcionamiento se restablece.

39 El actual ciclo básico de la Escuela Industrial anexa a la Facultad de Ingeniería Química pasará a depender del Instituto del Profesorado Básico referido en el artículo anterior, para la experimentación pedagógica y como Escuela para la práctica de la enseñanza de los alumnos.

49 Dejar establecido que no procede la creación de la

Sección Ciencias de la Educación en Rosario, por la superposición manifiesta que ello comporta dentro del mismo organismo universitario, lo que no obsta la posibilidad de reconocer equivalencia de materias aprobadas en la Facultad de Filosofía y Letras, que correspondan a las que se cursen en la Facultad de Ciencias de la Educación, y recíprocamente.

5º Dejar establecido, asimismo, que la posible fusión del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Paraná, con la Facultad de Ciencias de la Educación, que se restablece, deberá ser materia de decisión oportuna, luego de haberse acordado la estructura definitiva de la última y adoptado el plan a que habrá de subordinarse su desarrollo e integración, y contar, asimismo, con las disponibilidades crediticias que hagan admisible la incorporación al presupuesto de los rubros representativos de las expensas pertinentes.

6º Crear una comisión ad-hoc, que tendrá a su cargo lo inherente a la organización de la Facultad, su plan de estudios, etc.

7º Autorizar al Rectorado para designar los integrantes de dicha comisión.

8º Inscribise, comuníquese y agréguese a sus antecedentes.

LUIS SERRICCHIO
Secretario General

JOSUÉ GOLLAN
Rector

INFORME DE LA COMISION ESPECIAL

Necesidad de una Facultad de Educación. La misión de la Universidad es dar respuesta a las demandas de la realidad política, social, económica y cultural de cada época, al propio tiempo que influir en la dirección de las transformaciones que aseguren un progreso constante.

Debe también lograrse la máxima eficacia en la investigación y transformación de esa realidad mediante la preparación de técnicos y especialistas, y para ello deberá estar en condiciones de experimentar los métodos educativos más convenientes para esa finalidad.

Esto último es esencialmente de la competencia de un organismo especializado que tome a su cargo la investigación integral de los aspectos educativos y la formación docente de aquellos que tengan responsabilidad en la conducción educativa.

Se postula así la creación de una Facultad de Educación cuya acción ha de proyectarse en todos los ciclos educacionales: primario, secundario, superior y universitario.

FACULTAD DE EDUCACION

Estructura. Las escuelas que abarca cada ciclo son las siguientes:

Ciclo Secundario. De acuerdo con las ideas más avanzadas sobre educación y las necesidades de la época, se ha dividido la escuela secundaria en dos ciclos; el primero (ciclo de 3 años) fundamental y previo a todo estudio o especialidad técnica. A este Ciclo Básico, que antecede a los estudios superiores y técnicos, le sigue otro de ampliación y generalización, en que ya se establece una discriminación vocacional y que es antecedente indispensable para el ingreso en los estudios superiores y universitarios. Este ciclo, bachillerato, se cursa en tres años y en el 3º se contempla ya la dirección vocacional y la preparación pre-universitaria.

Ciclo Superior. Es exclusivo de la Facultad de Educación y comprende tres especialidades de tres años cada una:

1. Escuela para la formación de maestros;
2. Profesorado para el Ciclo Básico. Está dividido en dos secciones: la de Ciencias Exactas y Naturales y la de Castellano y Ciencias Sociales. Con la creación de este profesorado, se desea solucionar serios problemas pedagógicos haciendo más efectiva la conducción de los grupos escolares mediante el trato pedagógico diferente que derivará de una mayor permanencia del profesor con sus alumnos; y atender a urgentes necesidades prácticas que aparecen en las escuelas secundarias de las poblaciones menos numerosas.

3. Docentes guías estudiantiles. Formará un personal para sustituir a los actuales celadores, que estará preparado, no sólo para orientar a los alumnos en aspectos educativos y personales, sino que establecerá la necesaria relación con el hogar y la comunidad.

Ciclo Universitario. En esta etapa se incluyen los profesorado especializados y doctorados o especialidades en dirección y organización escolar.

Los profesores para el Ciclo Básico pueden seguir un profesorado especializado en cada una de las asignaturas del Bachillerato o del Profesorado del Ciclo Básico en que estén

habilitados para ejercer la cátedra. Esta especialización podrá hacerse quizás en cuatro o cinco semestres, ya que la preparación docente ha sido atendida en el Profesorado para el Ciclo Básico. Cada Sección del Profesorado especializado estará relacionada con un Instituto de Investigaciones Científicas en el que trabajarán investigadores y aspirantes al doctorado.

Los maestros y guías estudiantiles podrán seguir el profesorado en Ciencias de la Educación y tanto unos como otros tendrán acceso a los cursos de especialización en dirección y organización escolar para la Dirección e Inspección de Escuelas primarias y secundarias respectivamente. Los profesores especializados a su vez, podrán seguir cursos para inspectores de las respectivas especialidades.

Institutos de Investigaciones Pedagógicas y de Orientación Vocacional. Además de los Institutos de Investigaciones Científicas, la Facultad de Educación contará con dos organismos específicos: el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y el de Orientación Vocacional, que estarán relacionados con la Universidad.

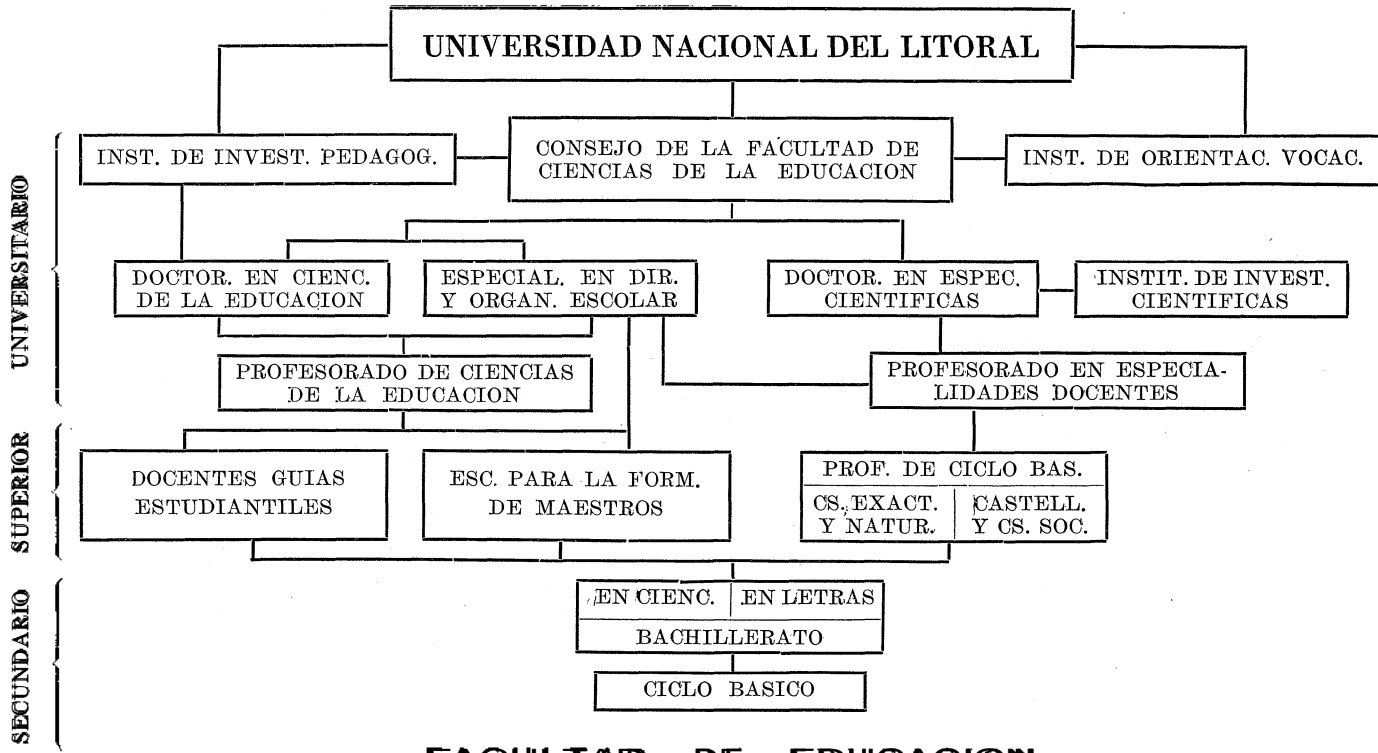
El *Instituto de Investigaciones Pedagógicas* cumple su finalidad dentro y fuera de la Universidad y en todos los ciclos educativos. Realizará la investigación de los problemas pedagógicos y sistematizará sus resultados, en base a una experimentación constante. Ello permitirá, al par que beneficiar la labor docente de los organismos universitarios, extender la acción de la Universidad en el ámbito más amplio de su influencia.

El *Instituto de Orientación Vocacional* tiene como finalidad primordial prestar ayuda a los jóvenes que desean ingresar en la Universidad, a fin de que asuman con más clara conciencia una dirección vocacional y que la misma esté de acuerdo con sus posibilidades de éxito.

Ampliará su labor con otros aspectos psicológicos relacionados con los estudiantes.

En el esquema de la Facultad de Educación que se acompaña están contempladas las actuales dependencias de la Universidad que pasarían a formar parte de la nueva estructura.

1º La actual Sección Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras sería el núcleo universitario inicial de la Facultad de Educación adecuando su plan de estudios a los fines que se postulan para su creación y a las necesidades prácticas de la Nación.



FACULTAD DE EDUCACION

2º El Instituto del Profesorado de Santa Fe se transformaría en Instituto del Profesorado Básico. Este organismo sería el primero en su tipo que se crearía en el país. El Instituto del Profesorado Básico con sede en Santa Fe dependería de la Facultad de Educación.

3º El actual Ciclo Básico de la Escuela Industrial pasaría a depender del Instituto del Profesorado Básico para la experimentación pedagógica y como escuela para la práctica de la enseñanza de los alumnos. *Rodolfo A. Weidman, Ana María Caffarel, Juan S. Sigwald, Noel Feldman, Juan Carlos Calvoso, Carlos E. Ibañez, Elba A. Rodríguez Aparo.*

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

ORGANIZACION

Para la organización de esta Facultad se siguen los lineamientos de las bases aprobadas por el H. Consejo Superior, por resolución nº 1067 de fecha 5 de julio de 1958.

La Comisión ha limitado su cometido a la organización de los Institutos de la Universidad que están ya creados y en funcionamiento.

A — *Ciclo Secundario*

Si bien la resolución determina la incorporación del actual Ciclo Básico de la Escuela Industrial dependiente de la Facultad de Ingeniería Química, al Instituto del Profesorado Básico para la experiencia pedagógica y como escuela para la práctica de la enseñanza de los alumnos, esta Comisión considera, dada la imposibilidad de obtener de inmediato un local adecuado para su funcionamiento como Escuela anexa del Instituto del Profesorado, cuya disponibilidad está colmada, que la reorganización de este ciclo debe postergarse hasta tanto se obtengan las condiciones que aseguren su eficaz desenvolvimiento.

PLAN DE ESTUDIOS PARA EL INSTITUTO DEL PROFESORADO BASICO, CON SEDE EN LA CIUDAD DE SANTA FE

Santa Fe, 7 de marzo de 1959.

Vistas estas actuaciones relacionadas con estudios producidos por la Comisión ad-hoc, que tiene a su cargo lo inherente

a la organización, plan de estudios, etc., de la Facultad de Ciencias de la Educación con sede en la ciudad de Paraná, que se restablece, atento los dictámenes producidos en mayoría y minoría por sus integrantes, y

CONSIDERANDO:

Que, conforme se lo puntualiza en las actuaciones, no existen discrepancias de la Comisión ad-hoc en lo referente al “Instituto del Profesorado Básico”, y su pronunciamiento, en este aspecto, se ajusta a los principios aprobados por el H. Cuerpo en su oportunidad,

Por ello y de conformidad con lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza,

El H. Consejo Superior

RESUELVE :

19 — Aprobar el siguiente plan de estudios presentado por la Comisión ad-hoc, para el inmediato funcionamiento del Instituto del Profesorado Básico:

PLAN DE ESTUDIOS

I — Formación cultural: (común a todas las áreas especiales, y a los docentes-guías estudiantiles)

- 1 — Filosofía
- 2 — Historia de la ciencia
- 3 — Biología humana
- 4 — Lecturas de formación cultural
- 5 — Estudio de la realidad socio-económica y cultural de la Argentina
- 6 — Idioma extranjero (inglés, francés o alemán, optativo).

1 — *Filosofía:* Su finalidad es dar una visión de los problemas y corrientes filosóficas que sirva de base para la comprensión de las orientaciones que determinan las realizaciones educativas, a través de las diferentes épocas.

2 — *Historia de la ciencia:* Se estudiarán, en grandes síntesis, las etapas de la marcha del hombre hacia el conocimiento objetivo del universo.

3 — *Biología humana:* Se espera proporcionar con esta asignatura un conocimiento claro y básico de los procesos bio-

lógicos del hombre, sus características, su relación con lo psíquico y del comportamiento del hombre en relación con el medio natural y social que lo rodea.

4 — *Lecturas de formación cultural*: Su inclusión tiene dos fines:

- a) formación literaria y cultural;
- b) apreciación de valores orientadores a través de temas dominantes en diferentes literaturas y períodos históricos.

Este estudio se hará en base al estudio directo y comprensivo de obras fundamentales de la cultura universal que sean características de los temas que se desean analizar.

5 — *Estudio de la realidad socio-económica y cultural de la Argentina*: Con esta asignatura se quiere dar al estudiante una idea clara, objetiva y completa de la actualidad del país, en una sistematización que permita la discusión del dato vivo, diverso y sustancial que se vaya recogiendo —es importante el aporte del estudiante mismo— en los diferentes sectores sociales, referido a todos los aspectos de esta realidad.

6 — *Idioma extranjero: (francés, inglés o alemán, optativo)*: La elección del idioma dependerá de los conocimientos que el estudiante posea de cada una de estas lenguas, cuyo dominio se estima necesario para el manejo bibliográfico.

II — *Formación pedagógica*: ((común a todas las áreas especiales).

1. Psicología evolutiva de la adolescencia (con prácticos).
2. Estadística (nociones elementales).
3. Tests psicológicos y pedagógicos: teoría y práctica.
4. Pedagogía.
5. Didáctica general.
6. Didáctica de la especialidad.
7. Observación, práctica parcial y crítica pedagógica.
8. Práctica integral de la enseñanza (con crítica pedagógica).
9. Seminario sobre problemas de educación media.
10. Sociología de la educación.
11. Orientaciones y problemática de la educación contemporánea.
12. Historia de la educación hasta el Siglo XIX (para bachilleres).

1 — *Psicología evolutiva de la adolescencia (con prácticos)*: Se estudiará el proceso bio-psicológico del alumno, en la

etapa correspondiente a su permanencia en la escuela secundaria, o sea entre los 11 y los 18 años.

2 — *Estadística (nociones elementales)*: Se enseñarán los principios elementales de estadística que la carrera requiere para permitir el manejo de los datos estadísticos específicos.

3 — *Tests psicológicos y pedagógicos*: teoría y práctica: Abarca el estudio de los tests de inteligencia, de personalidad, cuestionarios y de los tests de diagnóstico de rendimiento intelectual y de aprovechamiento de la enseñanza. Se capacitará al profesor para que pueda preparar sus propios tests de aprovechamiento.

4 — *Pedagogía*: Se estudiará la fundamentación, problemas y orientaciones de esta disciplina.

5 — *Didáctica general*: Se estudiarán los problemas que se plantean en la Didáctica general, centralizando la enseñanza de la asignatura en los problemas de la educación media.

6 — *Didáctica de la especialidad*: Se analizarán los problemas metodológicos que plantean en la enseñanza media las distintas asignaturas que abarca la especialización del profesor. Corresponde a este curso la ejercitación de los estudiantes en la formulación de los planes de estudio.

7 — *Observación, práctica parcial y crítica pedagógica y*

8 — *Práctica integral de la enseñanza*: La práctica de la enseñanza se divide en dos semestres: en el primero se comienza la tarea con la observación y crítica pedagógica y se inicia al estudiante en prácticas aisladas destinadas a promover su primer contacto con los alumnos. En el segundo semestre, se responsabiliza al estudiante durante un término lectivo completo, la enseñanza de todas las asignaturas correspondientes a su especialidad en un curso, dejando enteramente a su cargo, todas las tareas inherentes a la cátedra.

9 — *Seminario sobre problemas de educación media*: Se iniciará a los estudiantes en la investigación de los problemas más importantes que se plantean en este ciclo educativo.

10 — *Sociología de la educación*: Se estudiarán los problemas sociológicos específicos con especial referencia a los del país.

11 — *Orientaciones y problemática de la educación contemporánea*: Se estudiarán las corrientes pedagógicas contem-

poráneas, haciendo una crítica detenida de sus resultados, sus posibilidades de aplicación, así como la proyección que algunas de estas experiencias han tenido en los países de su realización y fuera de ellos.

12 — *Historia de la educación hasta el Siglo XXIX.* Esta asignatura, que abarcará una síntesis histórica de los fines y métodos de la educación, será cursada solamente por los estudiantes bachilleres ya que se entiende que el conocimiento adquirido por los maestros es suficiente para integrar su formación pedagógica.

III — *Formación científica:* (clases especializadas según el área de especialización)

PROFESORADO EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

- 1 — Aritmética y Álgebra
- 2 — Geometría
- 3 — Trigonometría
- 4 — Botánica (con prácticos)
- 5 — Zoología (con prácticos)
- 6 — Anatomía (con prácticos)
- 7 — Fisiología
- 8 — Higiene (con prácticos)
- 9 — Química (con prácticas de laboratorio)
- 10 — Física (con prácticas de laboratorio)

PROFESORADO EN CASTELLANO Y CIENCIAS SOCIALES

- 1 — Historia universal (incluyendo Historia americana).
- 2 — Historia argentina
- 3 — Geografía física y nociones de Cartografía
- 4 — Biogeografía
- 5 — Geografía humana y económica
- 6 — Geografía argentina y americana
- 7 — Derecho político
- 8 — Economía y elementos de derecho social
- 9 — Lingüística
- 10 — Gramática y ejercicios de idioma
- 11 — Historia de la lengua española
- 12 — Composición y estilística

- 13 — Literatura española
- 14 — Literatura americana
- 15 — Literatura argentina

Las materias incluídas en cada especialidad comprenden el estudio de los fundamentos científicos que se consideran indispensables para el desarrollo de los programas del Ciclo Básico.

Docentes-guías estudiantiles:

Esta carrera, prepara personal docente destinado a sustituir a los actuales celadores o preceptores de las escuelas medias, dándoles una preparación pedagógica y cultural adecuada a su misión de directores y orientadores de grupos escolares.

Materias específicas

- 1 — Psicología de la personalidad (con prácticos)
- 2 — Problemas de la conducta juvenil
- 3 — Pedagogía asistencial
- 4 — Orientación vocacional
- 5 — Estadística escolar
- 6 — Organización y administración escolar
- 7 — Historia del arte
- 8 — Literatura juvenil
- 9 — Música, coro y dramatización escolar
- 10 — Actividades prácticas
- 11 — Higiene y primeros auxilios.

1 — *Psicología de la personalidad*: Se trata de un curso especialmente práctico, con vistas a complementar el conocimiento integral del alumno.

2 — *Problemas de la conducta juvenil*: Se darán los elementos para la observación, diagnóstico y conducción de los adolescentes con problemas.

3 — *Pedagogía asistencial*: Este curso dará información acerca de los organismos de acción “para escolar” existentes en la ciudad y en el país.

4 — *Orientación vocacional*: Se sistematizarán los problemas que concurren para una determinación vocacional.

5 — *Estadística escolar*: Se impartirán someros conocimientos de la estadística aplicada a la organización escolar.

7 — *Historia del arte*: Se estudiarán en forma simultánea las etapas del desarrollo de las artes —literatura, música, artes plásticas— en la evolución cultural de Occidente.

8 — *Literatura juvenil*: Se fundamentarán las condiciones y características que ha de reunir una literatura para pre-adolescentes; y adolescentes, de acuerdo con los intereses específicos de la edad. Este curso será complementado con la elaboración de nóminas adecuadas y de trabajos de investigación para su empleo.

9 y 10 — *Música, coro y dramatización escolar: Actividades prácticas*: Se aspira con estos cursos a dotar al estudiante de recursos ricos y variados para emprender con éxito su función de director de las actividades extra-programáticas: recreación, preparación de materiales diversos de uso escolar, conocimiento de las actividades de talleres, etc.

11 — *Higiene y primeros auxilios*: Las nociones que se impartan tendrán que tener en vista la aplicación práctica que eventualmente pudiera requerir a este docente el grupo escolar a su cargo.

PRACTICA FONIATRICA — Es común a todos los profesorado, además, un curso de *Práctica foniatría*, destinado a prever los inconvenientes y afecciones que se presentan prematuramente en el profesor en ejercicio por el uso incontrolado y defectuoso de sus órganos vocales.

PROFESORADO DE CICLO BASICO EN CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

Asignaturas	Horas semanales de clase por semestre							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
<i>Grupo I - Formación cultural</i>								
1 Filosofía	=	=	3	3	=	=	=	=
2 Historia de la ciencia	=	=	=	=	3	3	=	=
3 Biología humana	4	=	=	=	=	=	=	=
4 Lecturas de formación cultural	2	2	=	=	=	---	---	---
5 Estudio de la realidad socio-económica y cultural de la Argentina	---	---	=	3	---	---	---	---
6 Idioma extranjero (francés, inglés o alemán) Práctica foniatría (3 horas un semestre. Turno a convenir).	3	3	2	2	2	2	=	=

12 Composición y estilística	—	—	—	4	—	—	—	—	—
13 Literatura española	—	—	—	4	4	—	—	—	—
14 Literatura americana	—	—	—	—	—	4	—	—	—
15 Literatura argentina	—	—	—	—	—	—	—	20	—
Total de horas semanales:	21	21	21	20	21	24	24	22	20

Total de asignaturas: 33

DOCENTES-GUIAS ESTUDIANTILES

Asignaturas	Horas semanales de clase por semestre:					
	I	II	III	IV	V	VI
<i>Grupo I — Formación cultural</i>						
1 Filosofía	3	3	—	—	—	—
2 Historia de la ciencia	—	—	—	—	3	3
3 Biología humana	4	—	—	—	—	—
4 Lecturas de formación cultural	2	2	—	—	—	—
5 Estudio de la realidad socio-económica y cultural de la Argentina	—	—	3	—	—	—
6 Idioma extranjero (francés, inglés o alemán)	3	3	2	2	2	2
<i>Grupo II - Formación pedagógica</i>						
1 Psicología evolutiva de la adolescencia	—	—	—	4	—	—
2 Estadística	—	—	3	—	—	—
3 Pedagogía	—	4	—	—	—	—
4 Didáctica general (con especial referencia a la enseñanza media)	—	—	3	3	—	—
5 Práctica de la especialidad	—	—	—	—	—	1
6 Seminario sobre problemas de la educación media	—	—	—	—	—	3
7 Sociología de la educación	—	—	—	—	4	—
8 Orientaciones y problemática de la educación contemporánea	—	—	—	—	4	—
9 Historia de la educación hasta el Siglo XIX (para bachilleres) (2 semestres con 3 horas cada uno).	—	—	—	—	—	—
<i>Grupo III - Formación científica especial</i>						
1 Psicología de la personalidad (con prácticos)	—	—	3	—	—	—
2 Problemas de la conducta juvenil	—	—	—	—	4	—

Turno de clases

3	Pedagogía asistencial	—	—	—	—	3
4	Orientación vocacional	—	—	3	—	—
5	Estadística escolar	—	—	—	4	—
6	Organización y administración escolar	—	—	—	—	3
7	Historia del arte	—	—	—	—	4
8	Literatura juvenil	—	—	—	4	—
9	Música, coro y dramatización escolar	—	—	3	3	2
10	Actividades prácticas	2	2	—	—	—
11	Higiene	3	—	—	—	—
12	Primeros auxilios	—	3	—	—	—
Total de horas semanales:		17	17	20	20	22
Número total de asignaturas: 27.						

REGIMEN DOCENTE

1 — *Categorías de alumnos:*

Sólo existirá, en este Instituto la categoría de alumnos regulares, entendiéndose por tales aquellos que cumplen con el porcentaje de asistencia reglamentario y realizan durante el período correspondiente todas las tareas fijadas para las distintas asignaturas, así como las que se señalen fuera de programa.

2 — *Ingreso :*

Se requerirá el título de maestro o bachiller.

Los aspirantes deberán manifestar, además, conocimientos de idiomas a fin de someterse a un examen que permita establecer el nivel del alumno y decidir su inscripción en uno u otro idioma, así como el curso en que deberá hacerse la inscripción.

3 — *Inscripción:*

La inscripción se hará por asignatura con un mínimo y un máximo de inscripción por término lectivo, que se fijará por reglamento.

4 — *Asistencia:*

La asistencia se computará por asignatura.

y como proceso, historiando el desenvolvimiento espiritual del hombre y fundamentando el conocimiento objetivo de la realidad del universo.

Con estas materias se desea prevenir la deficiencia de la formación unilateral, que siempre entraña una especialización determinada.

h) *Formación científica*

Componente:

19 *Formación filosófica:* Si bien la preparación filosófica es fundamental en esta carrera, atribuimos especial importancia al conocimiento de las corrientes filosóficas modernas y contemporáneas, ya que es en este período cuando los problemas pedagógicos comienzan a perfilarse científicamente.

29 *Formación psicológica:* Es evidente que los métodos educativos se basan hoy en el conocimiento de la actividad psicológica del hombre. Este aspecto se contempla con la inclusión de las siguientes materias: Psicología evolutiva del niño y del adolescente, Psicología del aprendizaje y el estudio detenido de las técnicas de los tests, especialmente los pedagógicos, por considerar que no puede actualmente prescindirse de este instrumento de valoración. Tal razón, además, por la que se incluye un curso de Estadística, indispensable para la interpretación correcta de los resultados.

39 *Formación pedagógica:* Se han diversificado los distintos aspectos de la formación, en el deseo de ofrecer a los profesores una preparación lo más completa posible en su especialidad.

La intensificación de los aspectos parciales de la Ciencia de la Educación, se contempla en los diferentes doctorados de especializaciones que el plan prevé.

B — *Doctorado en Ciencias de la Educación*

En alguna de las especializaciones indicadas en el plan respectivo.

DESPACHO DE LA MINORIA (*)

Introducción a la Filosofía
Introducción a las Letras
Introducción a la Sociología
Introducción a la Historia
Introducción a la Psicología

Psicología evolutiva de la niñez y Tests
Pedagogía General
Historia de la Filosofía Antigua
Lógica
Latín y Cultura Latina I

Psicología General
Didáctica General
Sociología General
Psicología evolutiva de la Adolescencia y Tests
Historia de la Filosofía Medieval
Legislación Escolar Argentina y Comparada
Griega y Cultura Griega I

Título: Licenciado Universitario

Historia de la Educación I
Pedagogía Asistencial
Sociología Argentina
Didáctica Diferencial
Historia de la Educación II
Historia de la Educación Argentina
Didáctica Especial de la Enseñanza Media
Ética
Historia de la Filosofía Moderna
Latín y Cultura Latina II
Filosofía de las Ciencias
Teoría y Crítica del Conocimiento
Antropología Filosófica
Filosofía de la Historia

(*) El miembro de la Comisión Especial, Prof. Juan C. Calvoso suscribió un despacho aconsejando la aprobación del plan suscripto conjuntamente por los representantes del claustro de profesores, alumnos y egresados.

Problemas de Filosofía Contemporánea
Filosofía de la Educación
Griego y Cultura Griega II
Metafísica
Estética
Observación y Práctica de la Enseñanza

Título: Profesor de Pedagogía o de Filosofía

Seminario de Pedagogía
Problemas de Educación Argentina y Americana
Tesis
Seminario de Filosofía
Problemas de Filosofía y Cultura Argentina y Americana
Tesis

Título: Doctorado en Pedagogía o en Filosofía

FUNDAMENTOS

19. Satisfacer necesidades culturales y educativas presentes y futuras, coadyuvando a elevar, verdaderamente, el nivel humano y profesional del futuro docente.
29. Orientar, sobre un plano más específico, la capacidad y demanda vocacional del educando, para alcanzar un mayor rendimiento científico y profesional.
39. Ir escalonando los grados, Licenciado, Profesor y Doctor, no sólo para mantener vivo el incentivo hacia metas visibles, sino porque puede satisfacer demandas reales de la enseñanza media. A ello responde el afán de otorgar el título de Licenciado Universitario para iniciar la carrera docente, pues capacitaría a sus poseedores, para Directores de Cursos en la enseñanza media; hay necesidad declarada de Directores y Profesores.

Al jerarquizar la cultura del bachiller o maestro lo habilitará para desempeñarse en condiciones de responsabilidad en la enseñanza media y como directores o ayudantes en los cursos secundarios y universitarios, y aún como docentes donde no existan títulos superiores.

49. Asegurar la conveniente dirección de la investigación para realizar, oportunamente, la especialización del profesor, orientándolo hacia la investigación y tesis final.

59. Asegurar un núcleo común de formación a los docentes argentinos, en reciprocidad de condiciones con las otras universidades del país.
69. Dejar abiertas las estructuras del plan para futuras ampliaciones, según la demanda y necesidades del próximo futuro.
79. Mantener el incentivo de perfeccionamiento, aún en los egresados, pues pueden, integrando materias, recibir doble título.
89. La inclusión de algunas materias como Didáctica Diferencial tiene una importantísima función para realizar organizaciones escolares diferenciales y propender a una escuela primaria, media y magistral sobre una base diferencial, que se ocupe realmente del superdotado y del infra-dotado, prestando una colaboración efectiva a la estructuración futura de la enseñanza argentina.

**ORDENANZA QUE CREA EL DEPARTAMENTO DE
PEDAGOGIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL**

Santa Fe, 5 de julio de 1958.

Visto el proyecto presentado por el señor Decano de la Facultad de Ingeniería Química, con relación a la necesidad de organizar la información sobre sistemas pedagógicos, así como también sus resultados, características de la enseñanza superior, etc. en las diversas facultades de esta Universidad, al igual que sobre ensayos de sus similares en el país; atento las razones en que se inspira la iniciativa, y de conformidad con lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza,

El H. Consejo Superior

RESUELVE:

- 19 Crear, en la sede de la Universidad Nacional del Litoral, el "Departamento de Pedagogía Universitaria", que será dirigido por una Junta integrada por un Director y tres miembros asesores.
- 29 La Junta Directiva nombrará un Delegado en cada Facultad y/o Escuela, que actuará como miembro informante, y representante del Departamento.
- 39 El Departamento organizará una Sección Estadística y una Biblioteca sobre pedagogía universitaria.
- 49 Serán sus objetivos fundamentales:
 - a) Tomar conocimiento y ordenar el material informativo y estadístico sobre enseñanza superior y especial de la Universidad y de otros centros de estudio.
 - b) Prestar asesoramiento en todos aquellos problemas pedagógicos que soliciten las Facultades u otros organismos de la Universidad.
 - c) Realizar estudios y aconsejar acerca de la organización racional de la enseñanza media y superior de la Universidad.
 - d) Formación de personal idóneo, trabajando de acuerdo con las Facultades especializadas del país.

- 5° Para su mejor información, el Departamento podrá organizar o concurrir a congresos, jornadas, etc. y podrá disponer la realización de encuestas, etc.
- 6° El Departamento de Pedagogía será asesor permanente de las comisiones del H. Consejo Superior y de las de los H. Consejos Directivos, en materia de su especialidad.
- 7° Por vía de presupuesto se asignarán al Departamento los fondos necesarios para su adecuado funcionamiento.
- 8° Inscribase, comuníquese, tome nota Dirección de Administración y archívese.

LUIS SERRICCHIO
Secretario General

JOSUÉ GOLLAN
Rector

**ORDENANZA DE CURSOS REGULARES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL**

El H. Consejo Directivo

RESUELVE :

Art. 1º — Derogar las Ordenanzas N^{os} 7863, 3330 y 3368.

Art. 2º — A partir del 19 de enero de 1959 los Cursos Regulares se desarrollarán conforme a las siguientes disposiciones.

Art. 1º — Los cursos regulares comprenderán las asignaturas que el H. Consejo Directivo determine de acuerdo con las posibilidades de las respectivas cátedras, en cuanto refiere a su normal desenvolvimiento y atendiendo la índole de las materias a las cuales mejor se adapten.

Art. 22 — Para los cursos regulares el período lectivo durará desde el 19 de abril hasta el 31 del mes de octubre.

Art. 39 — Se considerarán alumnos regulares :

- a) Los que se inscriban voluntariamente en las condiciones reglamentarias.
- b) Asistan al 80% de las clases teórico-prácticas dictadas durante el curso.
- c) Rindan los exámenes parciales obligatorios y se sometan a las demás pruebas de capacitación y trabajos de estudio que la cátedra disponga.

Art. 42 — Cada alumno podrá inscribirse simultáneamente hasta en cuatro cursos regulares, observándose la correlatividad de materias, excepto las correspondientes a primer año.

Art. 59 — A los efectos de la inscripción se procederá gistro especial por Sección Alumnado, que mantendrá abierto desde el 15 de febrero hasta el 15 de marzo, cerrándose indefectiblemente en dicha fecha.

Art. 69 — Clausurado el plazo de inscripción se procederá a confeccionar la lista de alumnos de cada curso. Cuando su número imponga la necesidad o señale la conveniencia de distribuirlos en distintas comisiones, el Decanato queda expresa-

mente facultado para crear éstas, arbitrando las medidas que faciliten la mayor amplitud de ingreso y a la vez aseguren un régimen compatible con la eficacia de su método de enseñanza.

Art. 79 — Si no obstante su distribución en las diversas comisiones que puedan constituirse, la cantidad de inscriptos aún sobrepasare el número admisible, se procederá a practicar sorteo para los que inicien primer año, que valdrá para todas las asignaturas del mismo donde figure inscripto el sorteado; con respecto a los demás se tendrá en cuenta el mayor número de materias aprobadas y, en caso de paridad, se resolverá también por sorteo.

Art. 89 — Los cursos regulares estarán a cargo, únicamente, de los profesores titulares de la materia o contratados, bajo cuya inmediata dirección cumplirán sus tareas los profesores adjuntos e interinos a quienes se encomiende alguna de las comisiones en que se organicen aquellos.

Art. 9º — El profesor titular asumirá la orientación de la cátedra, coordinando su propia labor con la actividad docente de los demás profesores integrantes del equipo respectivo y, dentro de los horarios habituales, dedicará periódicamente una de sus clases ordinarias para todo el conjunto del alumnado del curso, reunidas las comisiones que lo componen.

Art. 10. — Se dictarán, como mínimo, cuatro clases semanales, con una duración de cincuenta minutos cada una, y sólo podrán darse dos en un mismo día, haciéndose un intervalo de quince minutos entre ambas.

Art. 11. — Las clases serán siempre públicas y a ellas tendrán acceso los alumnos libres en calidad de simples oyentes.

Art. 12. — El contralor de las planillas de asistencia será llevado, de manera exclusiva, por Bedelía, debiendo ésta pasar lista ante el profesor en clase, y previa a la iniciación de ésta, e informar al término del curso si se ha satisfecho el requisito impuesto en el inc. b) del Art. 3º.

Art. 13. — La ausencia injustificada del alumno, después de haber firmado el registro, o la inserción indebida de firma serán consideradas faltas graves y pasibles de sancionarse dejándose sin efecto su inscripción en el curso. Asimismo perderá su inscripción total quien curse más de cuatro materias.

Art. 14. — La enseñanza de la materia se impartirá siguiendo el orden del respectivo programa que se halla vigente, cuyo contenido deberá ser expuesto y estudiado en forma íntegra y metódica. Si por cualquier motivo, el número de clases ordinarias no alcanzara para su total desarrollo, se ampliará

con las clases extraordinarias que fueren necesarias para completarlo.

Art. 15. — En el aspecto didáctico, se alternarán las clases expositivas con clases dialogadas, durante las cuales podrá interrogarse a los alumnos sin previo aviso, sobre los tópicos ya explicados o cuyo estudio en particular se hubiere, antes indicado.

Art. 16. — Sin perjuicio de lo establecido anteriormente, se aplicará también en los cursos de materias codificadas el sistema de presentación, análisis y discusión de casos, donde tomará parte activa el alumnado. Los resultados que se obtengan tanto por uno como por otro medio se computarán para fijar la nota de concepto.

Art. 17. — Habrá dos exámenes parciales, de carácter oral. El primero se rendirá al finalizar el primer cuatrimestre y el segundo dentro de la primera quincena del mes de noviembre.

Art. 18. — Los exámenes versarán sobre las partes del programa estudiadas durante el período a que corresponda, pero si en el primero la nota merecida por el alumno no alcanzare a un aprobado, el segundo será para aquel de índole general. En ningún caso podrán anticiparse los temas, ni se utilizará boillero.

Art. 19. — La recepción de dichas pruebas tendrá lugar en los días y horarios anunciados con diez días, por lo menos, de anticipación, pudiendo escalonarse con relación a determinados grupos de alumnos cuya nómina y convocatoria se hará conocer de idéntico modo.

Art. 20. — Para rendir la última prueba parcial deberá acreditarse con el informe oportuno de Bedelía que se ha registrado el porcentaje mínimo de asistencia a las clases dictadas durante el ciclo lectivo.

Art. 21. — El tribunal examinador estará compuesto por el profesor titular o contratado que dirija el curso, un adjunto y el profesor encargado de la comisión a que pertenezca el alumno; si éste lo fuere de la del primero, se integrará con dos de los adjuntos o asociados para el mismo curso o cátedra paralela, y de no contar con ellos, con cualquiera de igual categoría en materia afín.

Art. 22. — La presidencia de dicho tribunal será ejercida por quien dirija el curso, que tendrá facultades para integrarlo

directamente y entrar en funciones por propia autoconvocatoria sin otro requisito, salvo cuando deba recurrir a profesores de cursos extraños, en cuyo supuesto intervendrá el Decanato. En el mismo día de tomarse los exámenes se dará conocimiento de las calificaciones obtenidas.

Art. 23. — Las calificaciones se harán sobre la base de las siguientes equivalencias numéricas: Reprobado: 0; Insuficiente: 1; Aprobado: 2; Bueno: 3; Distinguido: 4; Sobresaliente: 5. Surgirá la nota final o definitiva del promedio resultante de las obtenidas en los exámenes parciales orales sumadas a la nota de concepto que deberá fijar cada encargado de comisión, antes de la segunda prueba oral.

Art. 24. — El alumno que, con la nota del último examen parcial, tenga un promedio de “insuficiente”, deberá rendir como libre y sólo podrá hacerlo después de transcurrido un turno del calendario respectivo, y si lo es con nota de “reprobado”, luego de dos turnos.

Art. 25. — Perderá, asimismo, su condición de alumno regular si durante el curso se presentara a rendir como alumno libre la asignatura en que figura inscripto como regular. Igualmente, cuando no se presentare a uno de los exámenes parciales obligatorios para éstos, y no justifique debidamente su inasistencia.

Art. 26. — Las calificaciones definitivas serán asentadas según el procedimiento ordinario, por acta en el libro correspondiente y consignadas en las libretas universitarias del alumno, las cuales firmará el titular de la cátedra.

Art. 27. — En los casos o situaciones que la cátedra no cuente, temporariamente, con profesor titular, el Decanato designará con carácter provisorio quien haga sus veces, con acuerdo del Consejo.

Art. 28. — En todo cuanto no esté especialmente previsto en la presente, serán aplicables a título de normas supletorias las que convengan de la Ordenanza de exámenes y de los Cursos de Seminario.

Art. 29. — Como disposición transitoria se establece que para el año lectivo 1959 los cursos regulares abarcarán las siguientes asignaturas: todas las que según el plan de estudios corresponden a primer año; las que versen sobre materias codificadas y, además, Derecho Administrativo, Derecho Cons-

titucional, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho Agrario y de Minería, Economía Política y Finanzas y Derecho Financiero.

Art. 30 — Regístrese, comuníquese, tómesese nota y oportunamente archívese.

FRANCISCO J. GSCHWIND
Decano

DIÓGENES L. ANTILLE
Secretario

INFORME DEL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS, COMERCIALES Y POLITICAS DE LA U. N. DEL LITORAL, DOCTOR SAMUEL GORBAN, ACERCA DE LA PRIMERA REUNION DE DECANOS DE FACULTADES DE CIENCIAS ECONOMICAS DE LA REPUBLICA ARGENTINA

De acuerdo a lo que oportunamente informara, los días 21 y 22 del mes de abril último se realizó la Reunión de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas de nuestro país. Asistieron a la misma el Dr. William Leslie Chapman, Decano de Buenos Aires; Dr. José Manuel Romero, Vicedecano de Mendoza; Dr. José Muñoz, Decano de Resistencia; Dr. Camilo Dagum, en representación del Decano de Córdoba y el Dr. Lascar Saveanu, Director del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. Justificaron su inasistencia los Decanos de La Plata, doctor Simón Jansenson y de Tucumán, Cont. Horace William Bliss.

Las deliberaciones comenzaron el día 21 a las 9 y 30 con el análisis del Tema I, inc. a) *Planes de estudios y sistemas de promoción*; a) *Intercambio de ideas sobre la creación de carreras y modificación de las existentes, y consideración de las necesidades académicas y profesionales del país.*

Después de un amplio debate sobre la conveniencia y la oportunidad de dividir la carrera de Contador y de Economía, se arribó a las siguientes recomendaciones

- Nº 1. Que la división entre la carrera de Contador público y de Economía es aconsejable teniendo en cuenta el punto de vista pedagógico y científico. Que no obstante ello y en atención a las características especiales de nuestro país en la hora presente, se aconseja que los Institutos que aun no han efectuado esa división, la lleven a cabo cuando las necesidades regionales indiquen la conveniencia de hacerlo.
- Nº 2. Con motivo del próximo Censo de las Américas del año 1960, sugerir a las autoridades nacionales se incluya en la planilla censal de población, la información estadística mínima para poder realizar un estudio de las necesidades profesionales y académicas del país.

Al analizarse el punto b) *Comparación de los planes de estudios y consideración de las recomendaciones formaladas al respecto por cada*

Decano, se efectuó un exhaustivo examen comparativo de los distintos planes de estudios vigentes. En lo que respecta al nuestro se destacó la inconveniencia de dictar la asignatura “Historia de las doctrinas económicas” en primer año, por tratarse de una materia de coronación de estudios de Economía y no de base. Además se señaló la conveniencia de que la asignatura Derecho Constitucional sea previa al estudio de Contabilidad de las Haciendas públicas. Por último se consideró que es necesario que el Contador público, dadas las características y jerarquía alcanzadas por esa carrera, debe estudiar un curso de Estadística.

En cuanto al proyecto de reforma del plan de estudios de La Plata que introduce modificaciones profundas, algunas de las cuales no compartimos, se resolvió, en virtud de la ausencia del Decano de dicha Facultad, su estudio en particular en la próxima Reunión de Decanos. Como consecuencia de las discusiones planteadas, se aprobaron las recomendaciones:

- Nº 3. Que las distintas Facultades que aun no han modificado sus planes de estudios, contemplen la necesidad de su reestructuración, teniendo en cuenta las exigencias que requiera el eficiente desempeño profesional con relación al progreso tecnológico del país.
- Nº 4. Creación de departamentos de orientación vocacional en aquellas Universidades que no los tengan.

Al considerarse el inciso c) *Intercambio de opiniones acerca de sistemas de ingreso y promoción*, se convino que los sistemas de promoción sean considerados en una próxima reunión, ya que algunos señores Delegados no tenían posición definitiva sobre el tema; en cambio se analizaron extensamente las deficiencias que acusan los estudiantes que ingresan a la Universidad como consecuencia de las fallas que adolecen los planes de estudios de las Escuelas secundarias. En virtud de ello se acordó la recomendación:

- Nº 5. Modificación de los planes de estudios de las Escuelas secundarias dependientes de las Facultades de Ciencias económicas, así como también sus sistemas de promoción de manera de coordinar con la nueva orientación impresa con motivo de la reestructuración de los planes de estudios en las Facultades.

Asimismo se aprobó la recomendación:

- Nº 6. Recomendar el establecimiento de cursos preparatorios para la iniciación de los estudios universitarios que tiene por objeto en cierta medida subsanar los inconvenientes señalados precedentemente y al mismo tiempo colaborar con el futuro universitario en lo que a su orientación vocacional y preparación básica se refiere.

Tema II: *Intercambio de profesores y alumnos.*

Tema III: *Programa de conferencias para especialistas extranjeros.*

Todos los señores Delegados convinieron en la urgente necesidad de posibilitar la contratación de profesores extranjeros de reconocida jerarquía universitaria que contribuyan con sus conocimientos y experiencias a la formación de nuestros futuros docentes y al perfeccionamiento de los actuales. Con el propósito de obviar los inconvenientes propios de contratos de elevado costo, se acordó que los mismos se gestionen en forma colectiva para un mejor aprovechamiento de todas las Casas de estudios y no solamente de aquéllas que por la magnitud de sus presupuestos pueden encarar gestiones de la naturaleza señalada.

Se estableció asimismo que los alumnos de los últimos años de las distintas carreras que deseen realizar trabajos de investigación sobre temas regionales, se trasladen a otras Facultades para que bajo la dirección de los respectivos profesores puedan concretar sus deseos.

Para cumplir con los objetivos antes indicados, se votaron las recomendaciones:

- Nº 7. La organización de cursillos, conferencias, etc. por parte de destacados profesores extranjeros y la contratación en común por las Facultades de Ciencias Económicas.
- Nº 8. El intercambio de alumnos de los últimos años de las distintas carreras para que realicen estudios e investigaciones sobre temas concretos de la realidad argentina.

Asimismo se analizó el informe del doctor Julio Broide sobre la visita que 15 estudiantes argentinos realizaron a la Universidad de Rutgers y las posibilidades de que un grupo de estudiantes norteamericanos acompañados de un profesor visite nuestro país durante el presente curso lectivo, para retribuir las atenciones de la citada Universidad y al mismo tiempo para que los mismos conozcan por dentro la Universidad argentina como así también las características fundamentales de nuestro país. Es en ese sentido que se votó la recomendación:

- Nº 9. Recibir una delegación de estudiantes norteamericanos de la Universidad de Rutgers durante 6 semanas, a los que se dictarán cursos de Geografía, Historia y Economía argentina, con el propósito de que se interioricen de la realidad económica, política y social del país y la idiosincrasia del pueblo argentino.

Tema IV: *Temario para la próxima Conferencia Latinoamericana de Facultades de Ciencias Económicas.*

Al estudiarse el mencionado tema prevaleció el criterio sustentado por nuestra Casa de estudios en el sentido de que el temario de la Con-

ferencia debería ser lo más reducido posible, para que permita de esa manera un minucioso y severo examen de la realidad latinoamericana sin perderse en consideraciones superficiales siempre posibles cuando se consideran temarios demasiado ambiciosos. En ese orden de ideas se aprobó como temario definitivo de la próxima Conferencia Latinoamericana de Facultades de Ciencias Económicas:

1. Mercado común latinoamericano
2. Los planes de estudios y la formación de economistas

Asimismo los señores representantes de las demás Facultades comprometieron su más decidido apoyo a la iniciativa del Litoral. Finalmente los señores Delegados y no obstante no estar expresamente incluido en el temario, acordaron dirigirse al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas apoyando el pedido que oportunamente formulara nuestra casa de estudios en el sentido de que el mencionado organismo establezca entre sus Comisiones Asesoras, una destinada a la atención de los problemas atinentes a las Ciencias económicas.

Los dos días de deliberaciones se desarrollaron en un clima de amplia comprensión y cordialidad, destacándose en todo momento la profunda preocupación de los señores Delegados en el sentido de encontrar los medios más eficaces que conduzcan a un mejoramiento de los planes de enseñanza y capacitación de los graduados de nuestras disciplinas como la mejor contribución de nuestras Casas de estudios a la formación de profesionales y académicos que respondan cada vez con mayor amplitud y eficiencia a las exigencias del medio. En ese sentido todos los señores Delegados coincidieron en señalar que la iniciativa de esta Facultad al convocar a la Primera Reunión de Decanos abría una amplia posibilidad a la concreción de las aspiraciones comunes. Tan es así que se acordó celebrar una nueva Reunión en la ciudad de Córdoba en la segunda quincena del mes de julio venidero.

RECOMENDACIONES DE LA SEGUNDA REUNION DE DECANOS DE FACULTADES DE CIENCIAS ECONOMICAS DE LA B. ARGENTINA

De acuerdo con lo resuelto oportunamente, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba convocó la Segunda Reunión de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas, la que tuvo lugar los días 20 y 21 de julio en la ciudad de Córdoba. Asistieron a dicha reunión los titulares de las siguientes Facultades: de Buenos Aires, Dr. William L. Chapman; de Córdoba, Dr. Francisco Junyent; de Mendoza, Dr. Alberto Corti Videla; de Tucumán, Dr. Horace W. Bliss; de Bahía Blanca, Dr. Lascar Saveanu y de Rosario, doctor Samuel Gorbán, habiendo justificado sus inasistencias los de La Plata y Resistencia. Durante las deliberaciones de ambos días aprobaron las siguientes recomendaciones:

Córdoba, 20 de julio de 1959. Vistos: los proyectos tendientes a modificar la denominación del título profesional de Contador público, y considerando: Que el título profesional y universitario es el de *Contador público*; Que su significado no es simplemente el que le otorga el Diccionario de la Academia al vocablo: *contador*, sino que posee un sentido técnico propio y bien definido; Que el título de Contador público ya es tradicional en nuestro medio, así como en numerosos países, y que nuestra legislación y práctica ya lo han reconocido; Que, por otra parte, no debe establecerse un parangón entre la denominación de Contador dada por ciertos institutos u organizaciones privadas a sus egresados o funcionarios, con el título de *Contador público*; Que el prestigio del grado profesional de Contador público depende no de su denominación, sino de la adecuada capacitación técnica de quienes han de ostentarlo, responsabilidad que les corresponde a las Universidades del país, y de la actuación experta, responsable y ética del graduado, cuya vigilancia les incumbe a los organismos profesionales. Por todo ello, la segunda reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Recomienda*: Que se mantenga la actual denominación de *Contador público* para ese título profesional.

Visto: El proyecto presentado en una Facultad de Ciencias Económicas encaminado a atribuir a los organismos profesionales la potes-

dad del otorgamiento de títulos profesionales, limitando a las universidades la emisión de títulos exclusivamente académicos; y considerando: Que ello importa alterar un ordenamiento tradicional en nuestro país a este respecto, cuya modificación violaría las disposiciones legales vigentes y estaría reñida con nuestra práctica e idiosincrasia; Que el otorgamiento de títulos de carácter profesional o académico debe corresponder a entidades de naturaleza y categoría universitarias; Que los organismos profesionales sólo tienen actualmente funciones de vigilancia del ejercicio profesional y en algunos casos de otorgamiento de matrículas, no debiendo adjudicárseles funciones de carácter docente que los lleve a la emisión de títulos habilitantes; por todo ello, la Segunda Reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Recomienda*: No modificar el actual procedimiento por el que los títulos profesionales son otorgados por las universidades.

Visto: Que aún existen Facultades Económicas que siguen manteniendo el sistema de exámenes mensuales, y considerando: Que el mismo, según lo ha demostrado cabalmente una larga experiencia, perturba la labor docente y de investigación, llegando casi a anularla; Que de esta manera impide a las Facultades cumplir con sus fines esenciales de enseñar e investigar. Por ello la Segunda Reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Recomienda*: Suprimir el sistema de exámenes mensuales en las Facultades de Ciencias Económicas que aún lo mantienen, reemplazándolo por otro régimen de promoción más adecuado.

Vistos: Los inconvenientes derivados del sistema de examen oral en vigencia en la mayor parte de las Facultades de Ciencias Económicas; y considerando: Que si bien es necesario tender hacia el régimen ideal de la promoción sin examen final, no existen actualmente las condiciones necesarias para implantarlo en todos los casos; Que el sistema de examen oral con bolillero no es eficaz como método para determinar la capacitación alcanzada por el estudiante, por cuanto es aleatorio y premia en exceso su simple retentiva, en desmedro de su capacidad de razonamiento; Que los sistemas modernos de promoción incluyen los exámenes escritos en base a preguntas y temas concretos con una técnica especial ya experimentada con éxito en otros países, la Segunda Reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Recomienda*: La implantación en la medida en que sea practicable del sistema de examen escrito conforme a técnicas modernas, en sustitución del sistema de examen oral con bolillero.

Bases para una ordenanza de tesis. I) La tesis debe consistir en un trabajo de investigación personal y constituir un aporte efectivo al

conocimiento del tema. II) El tema del trabajo, sus fundamentos y plan de desarrollo deberán ser presentados por el estudiante a un profesor de la casa para su aprobación, prestada la cual éste actuará como guía permanente y directa en la elaboración de la tesis. III) A tal efecto el profesor que actuará de guía deberá leer y comentar con el alumno los borradores del trabajo a medida que vaya escribiendo. En cualquier momento el profesor podrá mediante informe fundado, desligarse del trabajo. A su vez el doctorando podrá cambiar de tema o elegir otro profesor como guía de su trabajo. IV) Si el doctorando no desea realizar su tesis bajo la dirección de un profesor podrá prescindir de la misma, debiendo limitarse en este caso a comunicar a la Facultad el tema de su tesis. V) La tesis será juzgada por un jurado de cinco miembros, cada uno de los cuales deberá dictaminar por escrito e individualmente sobre el trabajo presentado. En su orden, cada miembro del jurado deberá: 1) efectuar un breve comentario de la metodología del trabajo presentado; 2) señalar el interés del tema y la originalidad del planteo elegido; 3) apreciar la profundidad del estudio realizado; 4) indicar el rigor lógico en la expresión de las ideas y la claridad y precisión técnica en el lenguaje; 5) emitir un juicio respecto a la bibliografía y fuentes de información utilizadas; 6) dar su dictamen final sobre el trabajo. La aprobación de la tesis requiere el voto afirmativo de por lo menos cuatro miembros del jurado. VI) La prueba oral tiene por misión permitir al jurado apreciar si el trabajo es el fruto del esfuerzo personal del doctorando. VII) Cuando una tesis resulta aplazada por segunda vez el doctorando no podrá insistir en el mismo tema. Podrá aspirar al Doctorado con una tesis sobre otro tema, pero si ésta fuera nuevamente rechazada dos veces ya no podrá aspirar al título máximo. VIII) La Facultad admitirá tesis solamente de quienes han aprobado en ella por lo menos las últimas cinco materias de la carrera. IX) La Facultad deberá publicar resúmenes de todas las tesis aprobadas, con indicación del jurado que haya intervenido. X) En caso de que el aspirante incurriera en plagio no podrá optar más al título de Doctor, debiendo la Facultad comunicar este hecho a todas las otras Universidades. Esta sanción se impondrá cuando el plagio se refiere a los fundamentos, argumentos o conclusiones centrales, y/o fuentes principales de información.

Córdoba, 21 de julio de 1959. Vistos: La resolución de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Tucumán de fecha 27 de diciembre de 1958, y el convenio suscripto entre la Universidad Nacional de Tucumán y la Provincia de Salta el 27 de junio del corriente año, respecto a los estudios cursados en la Escuela de Ciencias Económicas de Salta, y considerando: La explicación suministrada sobre

el particular por el Decano de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Tucumán, la Segunda Reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Declara*: Que el convenio suscripto entre la Universidad Nacional de Tucumán y la Provincia de Salta aporta una solución adecuada al problema de la expedición de títulos profesionales por aquélla, a quienes iniciaron sus estudios en la Escuela Superior de Ciencias Económicas de Salta Llamándolos en la Facultad de Ciencias Económicas de Tucumán.

Visto: El grado de desarrollo alcanzado por las empresas en nuestro país y la creciente demanda de técnicos especializados en su organización y racionalización administrativa; y considerando: Que les compete a los profesionales en Ciencias económicas una participación principal en la prestación de estos servicios, la Segunda Reunión de Decanos de las Facultades de Ciencias Económicas, *Recomienda*: A las Facultades de Ciencias Económicas, que intensifiquen sus esfuerzos dirigidos a la formación de profesionales especializados en la esfera de racionalización administrativa y de la organización de empresas; y a los organismos profesionales que estimulen el interés de los graduados en esta orientación de la actividad profesional.

Se informó sobre la próxima visita de quince estudiantes y un profesor de la Universidad de Rutgers, del Estado de Nueva Jersey, EE. UU., que llegarán al país el 27 del actual y recorrerán las diversas universidades argentinas. Este viaje ha sido programado para retribuir las atenciones que fueron brindadas por la Universidad de Rutgers a un grupo de estudiantes y a un profesor de nuestro país que a principios del corriente año realizaron un cursillo sobre historia del desarrollo económico de EE. UU. en dicha Universidad. Asimismo se anunció la invitación formulada por la Universidad de Rutgers para que entre enero y febrero de 1960 viaje a esa Casa de Estudios otra delegación de quince estudiantes y un profesor argentinos. Tal como ocurrió este año, casi todos los gastos serán costeados por esa Universidad. La reunión de Decanos ha sugerido que el estudio a realizar en ese país podría referirse a un tema de los siguientes tópicos generales, en orden de preferencia: 1) Contabilidad social (Cómputo del Ingreso Nacional); 2) La política anticíclica y la experiencia de los EE. UU. Una vez que se concrete el temario del cursillo a desarrollar en Rutgers en 1960, se llamará a concurso de antecedentes de estudiantes que se encuentren en condiciones de participar en el mismo, cuyas bases se darán a conocer oportunamente. El concurso deberá quedar decidido para fines de setiembre del corriente año.

PRIMERA REUNION DE INSTITUTOS DE PLANEAMIENTO Y CATEDRAS DE PLANEAMIENTO Y URBANISMO DE LAS FACULTADES, ESCUELAS Y DEPARTAMENTOS DE ARQUITECTURA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES, REALIZADA EN ROSARIO

PARTICIPANTES:

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Instituto Superior de Urbanismo

Arq. Sergio Fernández Pico

Director del Instituto

Profesor de Planeamiento I.

Arq. Juan E. M. Duprat

Jefe de Sección en el Instituto

Profesor de Geografía Humana.

Universidad de Córdoba

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Arq. Ernesto La Padula

Profesor de Urbanismo II

Ing. Lázaro Devoto

Profesor de Urbanismo I.

Universidad de Cuyo

Departamento de Arquitectura de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, Físicas y Naturales

Arq. Alberto Rariz

Profesor de Elementos de Arquitectura y Teoría de la Arquitectura.

Universidad de Ba Blata

Departamento de Arquitectura de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas

Arq. Simón L. Ungar

Profesor de Introducción al Urbanismo I.

Universidad del Litoral

Escuela de Arquitectura y Plameamiento de la Facultad de Ciencias
Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria
Instituto de Arquitectura y Plameamiento

Arq. Jorge Ferrari Hardoy
Director de la Escuela y del Instituto
Arq. Jorge Enrique Hardoy
Profesor de Plameamiento I y II.

Universidad del Nordeste

Instituto de Vivienda y Plameamiento

Arq. Roberto A. Champión
Decano Interventor del Instituto

Universidad del Sur

Departamento de Ingeniería

Arq. Manuel Mendoza
Profesor de Teoría de la Arquitectura

Universidad de Tucumán

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Instituto Superior de Urbanismo y Plameamiento

Arq. Jorge Vivanco
Profesor de Urbanismo I y II
Director del Instituto
(se vio imposibilitado de concurrir a la reunión).

VEEDORES:

Secretaría Técnica de la Presidencia

Arq. Luis Vernieri López
Director de la Oficina Asesora de Plameamiento Urbano

Secretaría del Transporte de la Nación

Ing. Luis M. Aróstegui

TEMARIO

La primera reunión de Institutos de Planeamiento y de las cátedras de Urbanismo y Planeamiento de las Facultades, Escuelas y Departamentos de Arquitectura de las Universidades Nacionales ha considerado los principios que deben regir sus futuras tareas, basándose en el análisis de las actividades realizadas y en las necesidades del país en relación con el planeamiento. De esta labor se han concretado recomendaciones que se expresan más adelante y de acuerdo con el siguiente temario:

1er. Tema

- a) La enseñanza al nivel universitario.
La enseñanza al nivel post-universitario.
- b) Informe de las condiciones de trabajo de los Institutos, de sus actuaciones y de sus planes inmediatos.

2º Tema

- a) Recapitulación de lo resuelto y actuado en anteriores congresos de Planeamiento en relación con las actividades de los Institutos.
- b) “Modus operandi” para la coordinación de las actividades de los Institutos.
- c) Normas para la delimitación de las zonas de influencia de cada Instituto.
- d) Normas para la unificación de las formas de representación de los trabajos (simbología).

Al término de la reunión se designarán lugar y fecha de la próxima.

CONCLUSIONES

La Primera Reunión de Institutos de Planeamiento considera:

Que el país requiere para una política de desarrollo y ordenamiento, la investigación científica del Planeamiento, la formación de técnicos y la participación activa de la población en los planes regionales y urbanos;

Que por lo tanto sus tareas deben conformarse a los requerimientos anteriormente expresados;

Que los Institutos de Planeamiento deben cumplir primordialmente la función de investigar, misión de la Universidad en ellos delegada;

Que con su labor científica deben orientar las tareas de la cátedra, de los profesionales y de los organismos de la Administración Nacional, provincial y municipal en sus planes sectoriales, regionales y urbanos, colaborando;

a) En la organización de la enseñanza en las Facultades y Escuelas de Arquitectura para dar a los estudios la base urbanística que requieren los cambios técnicos y sociales y la evolución del pensamiento de nuestra época;

b) Con los organismos de enseñanza universitaria especializados en planeamiento;

c) En la capacitación de funcionarios y empleados municipales cuyas actividades tengan relación con el Planeamiento.

De acuerdo a las consideraciones anteriores se recomienda:

TEMA I — *Item a*

1º Que en las Facultades y Escuelas de Arquitectura se desarrollen cursos de Urbanismo cuyos programas deben tratar básicamente:

a) Estudios de las aglomeraciones humanas.

b) Elementos constitutivos del organismo urbano.

c) Teorías urbanísticas contemporáneas.

d) Planes reguladores, de desarrollo, de rehabilitación y de remodelación.

e) Legislación y administración.

Que se dicten además cursos y cursillos complementarios según el énfasis de cada institución de enseñanza.

Que con el objeto de intensificar la enseñanza y divulgación del urbanismo y el planeamiento es aconsejable el intercambio coordinado y sistemático de profesores entre las distintas universidades.

Que la misión de esos cursos sea principalmente la de despertar vocaciones e introducir a los futuros arquitectos en la disciplina urbanística, ya que el arquitecto, para actuar eficientemente en su medio, debe conocer los problemas del planeamiento urbano y para su práctica efectiva debe capacitarse en forma especializada y como post-graduado.

2º Especialización para graduados universitarios. Que se intensifique la preparación de técnicos especializados en planeamiento;

Que la especialización en planeamiento se imparta también a universitarios graduados de otras disciplinas cuya formación pueda relacionarse con aspectos del planeamiento;

Que la enseñanza del planeamiento se imparta en organismos universitarios especializados, preferentemente independientes de las Facultades actuales. Dadas las condiciones actuales los Institutos pueden asumir dichas funciones;

Que estos estudios sean de dedicación exclusiva, tengan una duración mínima de dos años y el número de asistentes a ellos sea limitado;

Que a fin de cumplir con dicha dedicación exclusiva los alumnos sean becados por las Universidades o Institutos correspondientes;

Que la enseñanza comprenda materias de los siguientes grupos: Económico, Sociológico, Geográfico, Técnico y Administrativo, financiero y legal, y que el elemento formador de la disciplina total sea un curso continuo de planeamientos, de carácter teórico práctico.

A efectos de dar bases para la estructuración de los programas de estudios, el Instituto de Buenos Aires estudiará la enseñanza del planeamiento en Inglaterra, Francia y Alemania; el de Córdoba la enseñanza en Italia; y el del Litoral la enseñanza en los Estados Unidos.

Bichos análisis paralelos se realizarán a título informativo y con plena conciencia de las circunstancias distintas que llevan a los Institutos de nuestro país a desarrollar la carrera de Técnico en Planeamiento;

39 Que aquellas universidades que carezcan de Institutos y/u organismos de enseñanza especializados en planeamiento provean recursos para su creación, apoyándolos en todos sus aspectos y de acuerdo —en cada caso— a la organización particular de cada Universidad.

Item b.

Se leyeron los informes respectivos (Buenos Aires, Córdoba, Cuyo y Litoral) escuchándose la exposición de las delegaciones de La Plata, Nordeste y Sur. Se pedirá información al Instituto de Tucumán.

TEMA II — *Item a*

No se trató por ausencia de la Delegación de Tucumán.

Se pedirá información escrita a ese Instituto para ser enviada a las delegaciones existentes para tratarse en la próxima reunión.

Item b.

Se recomienda: 19) La creación de un Organismo Interuniversitario Coordinador de Institutos de Planeamiento cuya financiación será provista por todas las universidades.

Como primer paso hacia esta aspiración se decide el establecimiento de una Secretaría Coordinadora dependiente, a título provisorio, del Director del Instituto de Arquitectura y Planeamiento del Litoral.

El antedicho organismo tendrá como funciones:

I. El intercambio sistemático de:

— Reglamentaciones de los Institutos.

— Programas y regímenes de estudio en Facultades y organismos especializados.

— Información en lo referente a instrumental de trabajo, bibliografía, biblioteca y filмотeca especializadas, existentes en las distintas Universidades.

— Planes de trabajo y estado de realización de los mismos.

— Metodologías y simbologías existentes.

— Diapositivos de obras y material de difícil obtención.

II. Mantener la periodicidad de reuniones, debiendo coordinar con la debida anticipación el temario, y enviando con posterioridad los resultados correspondientes.

29) La coordinación de la labor de investigación de los Institutos.

39) La promoción por parte de las autoridades nacionales, provinciales y municipales, de una compilación de datos a obtenerse por medio de reconocimientos preliminares y por el uso de una cartilla de instrucciones cuyo modelo darán los Institutos previo acuerdo general. A tales fines se solicitará a los poderes públicos locales los recursos necesarios.

Item c.

Se procederá al estudio de las bases tendientes a su establecimiento, y de los diversos criterios a emplearse para la definición de las regiones de planeamiento en el país.

Item d.

Como paso previo se estudiarán las metodologías existentes con miras al establecimiento de una metodología básica de aplicación general. Posteriormente se establecerán las formas de representación (simbología) correspondientes.

Se establecerá asimismo un glosario de términos técnicos argentinos y de traducción y/o interpretación de términos extranjeros.

Se establece finalmente que la próxima reunión tendrá lugar en el Departamento de Arquitectura de la Universidad de Cuyo, en la ciudad de San Juan, en los días 26, 27 y 28 de noviembre del año en curso.

(Fdo.): Arq. SIMÓN UNGAR, Arq. JUAN E. M. DUFRAT, Arq. ALBERTO BARIZ, Arq. MANUEL MENDOZA, Arq. ROBERTO CHAMPION, Arq. SERGIO FERNÁNDEZ PICO, Arq. JORGE ENRIQUE HARDOY, Arq. ERNESTO LA PAOLA, Arq. LÁZARO DEVOTO, Arq. JORGE FERRARI HARDOY.

ELENCO ALFABETICO DE COLABORADORES

ANIBAL BASCUEAN VALDEZ. Nacido en Santiago de Chile en 1905. Cursó los estudios de derecho en las Universidades de Chile y Central de Madrid, doctorándose en esta última con una tesis premiada que lleva el título *El Tahuantinsuyo*. Ensayo de historia y filosofía jurídicas, 1930. Discípulo de Rafael Altamira en España, se dedicó especialmente a investigaciones sobre Historia del Derecho, disciplina que ha recibido en su patria un influjo renovador considerable. Fue profesor, también, de Introducción al Derecho y desempeñó desde 1932 hasta 1952 la dirección del Seminario de derecho público en la Facultad de ciencias jurídicas y sociales de Santiago de Chile. Actualmente es director del Instituto de Ciencias Políticas y Administrativas de la misma Facultad. Es autor de numerosos trabajos, entre los cuales se destacan, *Manual de Técnica de la investigación jurídico-social*, Santiago de Chile, 1949, y *Pedagogía universitaria*, Santiago de Chile, 1954.

RODOLFO BLEDEL. Nació en Buenos Aires el 2 de noviembre de 1914. Doctor en Jurisprudencia egresado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires con una tesis que versó sobre *Historia de la separación de los poderes de gobierno en Inglaterra y Estados Unidos*. Fue Secretario de la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (1943-1947); Subsecretario del Ministerio de Trabajo y Previsión de la Nación, desde setiembre de 1955 hasta el 13 de noviembre de 1955; profesor adjunto de la cátedra de Política Económica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata y director del Instituto de Estudios Económicos y Financieros de la misma casa de estudios.

Ha publicado *Fuentes bibliográficas para el estudio del derecho angloamericano*, 1940; *Introducción al estudio del derecho público anglosajón*, Buenos Aires, 1947; *América Latina en su actual encrucijada económica*, Buenos Aires, 1956 y varias traducciones y estudios menores.

MANUEL I. BLUSTEIN. Doctor en Ciencias Económicas egresado en 1939 de la Facultad del mismo nombre de la Universidad del Litoral, con una tesis sobre *Contribuciones a las soluciones del crédito industrial en la República Argentina*, 1940.

Se desempeñó como Jefe de Trabajos Prácticos y Traductor de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad del Litoral desde 1935 hasta 1947, en cuya fecha fue separado por la dictadura.

En la actualidad es profesor titular de la cátedra de Economía Industrial y Agraria y Subdirector del Instituto de Investigaciones Económicas en la casa de estudios antes nombrada.

Ha publicado numerosos trabajos sobre materias de la especialidad.

JOSE JUAN BRUERA. Nació en Rosario en 1910. Egresado de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Litoral. Fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras de Rosario. Actualmente es profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales de la Universidad del Litoral. Ha publicado numerosos ensayos y los libros siguientes: *El concepto filosófico jurídico de causalidad*; *Estudios de filosofía del derecho y Filosofía de la paz.*

RAUL HECTOR CASTAGNINO. Nació en Buenos Aires en 1914. Doctor en filosofía y letras graduado en la Facultad del mismo nombre de la Universidad de Buenos Aires en 1942 con una tesis sobre *El teatro en Buenos Aires durante la época de Rosas.* Fue profesor de Introducción a la literatura en la Facultad de Filosofía de Buenos Aires y actualmente tiene a su cargo la misma cátedra en la Facultad de Humanidades de La Plata. Ha publicado numerosos libros, entre ellos: *La poesía épica y el alma infantil*, 1937; *Idioma Nacional*, 1946; *El libro y sus cuatro mundos*, 1951; *Miguel Cané, cronista del ochenta porteño*, 1952; *Ernesto Rossi. El trágico y su generación porteña*, 1952; *El análisis literario*, 1953; *El circo criollo*, 1953; *¿Qué es literatura?*, 1954; *Teoría del teatro*, 1956; etc. Forma parte de varias academias e instituciones culturales de Europa y América.

FEDERICO CASTEJON. Magistrado del Tribunal Supremo de España y catedrático excedente de Derecho Penal de la Universidad de Madrid. Ha publicado varios trabajos sobre la materia, entre ellos *Génesis, y breve comentario del código penal de 23 de diciembre de 1944.*

ALBERTO G. DAVIE. Ingeniero Químico. Nació en Mercedes (Provincia de Corrientes) en 1915. Profesor titular en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral, es actualmente Decano de dicha casa de estudios. Colabora en revistas técnicas.

HONORIO DELGADO. Escritor, filósofo y profesor universitario peruano, nacido en Arequipa el año 1892. Es doctor en medicina y ciencias naturales graduado en la Universidad de San Marcos de Lima.

Es autor de muchas obras, entre las cuales mencionamos: *El psicoanálisis*, 1919; *Algunos aspectos de la psicología del niño*, 1922; *Rehumanización de la cultura científica por la psicología*, 1923; *La formación.*

espiritual del individuo, 1933; *Paracelso*, 1947; *Ecología, tiempo anímico y existencia*, 1948. Con Mariano Ibérico ha escrito un texto de *Psicología* que ha logrado varias ediciones.

ELIAS ENTRALGO. Profesor y escritor cubano, nacido en La Habana en 1903. Doctor en derecho civil y en filosofía y letras. Dictó la cátedra de sociología en la Universidad de La Habana y actualmente es director del Departamento de Extensión Universitaria de la misma casa de estudios. Es autor de numerosos libros, entre los cuales se cuentan: *Perfiles, apuntes críticos sobre la literatura cubana* (1923); *El cristianismo*; *Decadencia de la monarquía absoluta y aparición de la idea democrática*; *La revolución norteamericana*; *Cuba hasta 1837*; *el fenómeno social latinoamericano*; *Esquema de sociología indo-cubana*; *Humanismo y humanitarismo de Domingo del Monte*.

BOLANDO HERRENU. Educador. Nació en Gualeguay (Entre Ríos), en 1896. Egresó en 1917 de la Escuela Normal de Paraná con el título de profesor en ciencias. Fue inspector general de escuelas de la provincia de Santa Fe (1929) y profesor adjunto de mineralogía y geología en la Facultad de Química Industrial y Agrícola de la Universidad del Litoral (1930-1941). En 1956 se desempeñó como Ministro de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe. Actualmente es rector del Colegio Nacional de Santa Fe. Es autor de numerosas monografías sobre temas de geología y paleontología, además de un *Tratado de Mineralogía y petrografía*, 1929.

JACQUES LAMBERT. Profesor de Derecho Comparado de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas de la Universidad de Lyon (Francia). Es autor de varias obras jurídicas.

HERMANN LEEB. Pedagogo musical, instrumentista, ensayista y compositor alemán, radicado en Suiza, donde ocupa el cargo de jefe de la sección música de Radio Bero Munster de la Radiodifusión Confederada Helvética, con asiento en Zurich. Sus trabajos de investigación histórica y estilística sobre Orlandus Lassus gozan de prestigio internacional como así sus importantes ensayos sobre temas relacionados con la didáctica musical escolar.

El Dr. Leeb es, además, insigne laudista y ha efectuado importantes giras de concierto por Suiza, Alemania, Francia, Italia y España actuando como solista y con su conjunto de cámara.

EMMA LINARES. Nació en Buenos Aires. Profesora de Geografía y Bibliotecaria. Fue directora de la Biblioteca de la Dirección de

la Energía Atómica de Buenos Aires y profesora de la Escuela de Bibliotecología del Museo Social Argentino. En la actualidad se desempeña en un alto cargo en la Biblioteca Comemorativa de Colón, en la Unión Panamericana, en Washington.

DOMINGO LOPEZ CUESTA. Profesor desde 1955 en las Cátedras de Introducción al derecho y Filosofía jurídica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral. Profesor titular de Introducción filosófica. Es autor de varios trabajos sobre filosofía.

JOSE MARIA LOPEZ OLACIREGUI. Nacido en Buenos Aires en 1917. Doctor en jurisprudencia con medalla de oro y premio "Alberto Tedin Uribeanu". Es profesor titular de derecho civil en la Facultad de derecho y ciencias sociales de Buenos Aires. Ha sido subsecretario de de justicia de la Nación en 1955. Publicó diversos trabajos sobre la materia de su especialidad.

RICARDO NASSIF. Nacido en la ciudad de San Luis en 1924. Profesor en filosofía y ciencias de la educación egresado de la Facultad de Humanidades de La Plata en 1948.

Fue profesor de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán y director del Instituto de Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como profesor titular de pedagogía y director del instituto de la misma materia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Ha publicado *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958 y numerosos ensayos sobre temas de su especialidad, además de varias traducciones de obras del francés.

WILLIAM A. ROBSON. Economista y jurista inglés, nacido en 1895. Desde 1926 desempeña la cátedra de derecho político en la Escuela de Economía de la Universidad de Londres. Es autor de *From patronage to proficiency in the Public Service*, 1922; *Justice and administrative law*, 1928; *The town councillor*, 1925, etc. Desde 1927 colabora en la publicación *London Essays in Economic*.

MARTA E. SAMATAN. Educadora y escritora. Egresó de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Litoral. Desempeñó la docencia primaria en escuelas de la provincia. Fue Traductora y Directora de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Jurídicas de Santa Fe. Actualmente se desempeña como Directora interina del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad del Litoral. Es autora de libros y ensayos de carácter literario y pedagógico.

JOSE SANCHEZ FONTANS. Nacido en Montevideo (Uruguay) en 1916. Actualmente es profesor titular de la cátedra de derecho civil (Obligaciones) y director de un seminario de la misma asignatura en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo y profesor de Introducción al Derecho en los cursos preparatorios.

En 1958 realizó trabajos de investigación en el Instituto de Derecho Privado de la Facultad de Derecho de Roma. Entre otras obras publicó *El contrato de construcción*, Montevideo, 1953, 2 vols.; *Metodología de la enseñanza del derecho civil*, Montevideo, 1952; *Capacidad y legitimación en materia contractual*, Montevideo, 1953.

ALBERTO ANTONIO SPOTA. Profesor adjunto de historia constitucional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado diversas monografías sobre temas jurídicos. Desempeña además, la Secretaría de la Asociación Argentina de Ciencia Política.

OSCAR ERNESTO TACCA. Nació en Santa Fe en 1926. Cursó el profesorado, siendo catedrático de Castellano y Francés en la Escuela Superior de Comercio anexa a la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de Rosario. Actualmente realiza estudios en Francia, becado por el gobierno de dicho país. Colabora en diarios y revistas sobre temas literarios.

JUAN ADOLFO VAZQUEZ. Nació en La Plata (Argentina), en 1917. Se graduó en 1941 de profesor de filosofía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Ha sido profesor en la Universidad Nacional de Tucumán y actualmente se desempeña como catedrático de filosofía en la Facultad de Humanidades de Córdoba desde 1956. Fundador y director de la revista *Notas y estudios de filosofía* (1949-1954) y de la *Biblioteca de Filosofía* que publica la Editorial Sudamericana desde 1952. Ha publicado artículos en varias revistas del país y del extranjero. Es autor de los siguientes libros: *Ensayos metafísicos*, 1951; *Metafísica y cultura*, 1954 y anotador de los *Diálogos socráticos* de Platón, 1955.

ENRIQUE VESCOVI. Profesor y publicista uruguayo graduado de abogado en 1943 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Montevideo. Se desempeña en las cátedras de Introducción al derecho y de Práctica Forense en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la capital de su país de origen. Ha publicado varios trabajos sobre temas jurídicos, entre los cuales se registra el libro "*Introducción al derecho*", cuya segunda edición vio la luz en 1958.

ESTE LIBRO SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
LA CIUDAD DE SANTA FE EL DÍA 17 DE
AGOSTO DEL AÑO 1959 EN LOS TALLERES
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL