

XIV CONGRESO DEL INSTITUTO INTERNACIONAL
DE HISTORIA DEL DERECHO INDIANO

DERECHO, INSTITUCIONES Y PROCESOS HISTÓRICOS

TOMO I

José de la Puente Brunke / Jorge Armando Guevara Gil
Editores

Capítulo 10



Derecho, Instituciones y Procesos Históricos

XIV Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano

Primera edición, agosto de 2008

Edición de José de la Puente Brunke y Jorge Armando Guevara Gil

© Instituto Riva-Agüero de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008

Jirón Camaná 459, Lima 1

Teléfono: (51 1) 626-6600

Fax: (51 1) 626-6618

ira@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/ira

Publicación del Instituto Riva-Agüero N° 247

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Foto de cubierta: Estantería de la Dirección del Instituto Riva-Agüero (Lima)

Diseño de interiores y cubierta: Fondo Editorial

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio,
total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.*

ISBN Tomo I: 978-9972-42-857-9

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-09998

Impreso en el Perú - Printed in Peru

APLICACIÓN DE TÉCNICAS PEDAGÓGICAS MODERNAS A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INDIANO Y LAS DEMÁS MATERIAS HISTÓRICO-JURÍDICAS

Ricardo D. Rabinovich-Berkman

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de esta breve comunicación es compartir con los colegas profesores de Historia del Derecho algunas experiencias que, en compañía de otros docentes, venimos realizando, desde hace varios lustros, en la enseñanza de las materias histórico-jurídicas.

Concretamente, hemos trabajado con estas técnicas que comentaré en las siguientes asignaturas o cursos: Historia del Derecho Argentino (grado y Doctorado), Historia de los Derechos Humanos (grado), Historia de los Bioderechos y el Pensamiento Bioético (posgrado), Historia del Derecho Profundizada (Doctorado) e Historia del Derecho Romano y del *Common Law* (grado).

Las hemos aplicado, con el apoyo y la adhesión incondicional de mi querido maestro Abelardo Levaggi y de sus demás discípulos, en la Argentina, en las Universidades de Buenos Aires, del Museo Social Argentino, del Salvador y de Congreso (esta última de la Provincia de Mendoza), y en Brasil en tres importantes casas de altos estudios (Universidad Estácio de Sá —Río de Janeiro—, Universidad Presidente Antonio Carlos —Barbacena, Minas Gerais—, y Universidad de Estudios Superiores Capixaba —Espírito Santo—), en cursos del Doctorado en Derecho.

Se trata, en consecuencia, de un número más que suficiente de alumnos, a lo largo de un tiempo hartamente demostrativo, en una cantidad de ámbitos diferentes. Estamos ya, pues, en sobradas condiciones de extraer conclusiones y formular algunas reflexiones. Es lo que haremos en esta humilde comunicación.

2. FUNDAMENTOS

Los puntos de partida del planteo de renovación pedagógica han sido la observación de la disminución del interés del alumnado en las asignaturas histórico-jurídicas, y la consideración seria de las imputaciones vertidas por parte de quienes atacaron nuestras materias en diversas universidades argentinas, especialmente la de Buenos Aires. En esta última, los asaltos tuvieron, por lo menos en un primer momento, un éxito aplaudido, porque Historia del Derecho desapareció como disciplina obligatoria del

plan de estudios, y solo consiguió sobrevivir en forma casi humillante, convertida en cursos optativos, ofrecidos por un misceláneo «Departamento de Ciencias Sociales», cuyo mismísimo nombre huele ya a cajón de sastre.

A esos factores se ha sumado la concreta observación de que, mientras otras asignaturas receptaban las novedades pedagógicas y pasaban a programar y aplicar cada vez más las técnicas modernas de enseñanza, los cursos de historia jurídica se caracterizaban en general por la permanencia de la clase unidireccional expositiva, cuando no francamente de dictado, de cuya relación causal con la decadencia progresiva del nivel estudiantil (y, por cierto, del nivel docente) no abrigo dudas.

Los principios seguidos en la formulación de las técnicas de docencia y de evaluación, fueron sustancialmente dos, muy vinculados entre ellos a su vez. Por un lado, la asunción del alumno como ser pensante, libre y creativo, interesado en aprender y en ser partícipe de la experiencia docente. Por el otro, el absoluto respeto por el estudiante, sus potencias, sus ideas, sus valores y su libertad de pensar en general.

Como objetivo amplio de la enseñanza universitaria, se descartó la acumulación de datos por medio de la memoria, y en cambio se postularon como nortes los tres pilares que considero deben sustentar toda educación de ese alto nivel, y no solo la histórico-jurídica, especialmente en el terreno de las Ciencias Humanas: la investigación científica, la crítica y la creatividad.

Los criterios y técnicas empleados han sido consecuentes con la línea que vengo desarrollando en mis publicaciones *¡Hola, Historia del Derecho!* (Buenos Aires, Dunken, 1999), *Bom dia, História do Direito* (Río de Janeiro, Editora Forense, 2001), *Un viaje por la Historia del Derecho* (Buenos Aires, Quórum, 2002) y *Recorriendo la Historia del Derecho* (Quito, Jurídica Cevallos, 2003).

3. TRABAJOS GRUPALES SOBRE FUENTES

Para el desarrollo de muchas de estas técnicas, se ha estructurado el curso en grupos, los cuales, de permitirlo el mobiliario, se ordenaron cada uno de ellos en forma circular concéntrica, con entre cuatro y ocho integrantes, preferentemente seis, tan separado cada grupo de los otros como se pudiera.

En tales estrategias, hemos hallado muy conveniente la intervención de ayudantes, graduados o alumnos, pero siempre imbuidos de la temática que se trabaja, y en conocimiento previo de lo que se ha de hacer. El ideal es contar con un ayudante sentado en cada grupo, funcionando como mero orientador interno de las tareas, y evitando que los estudiantes dispersen su atención. Sin embargo, a veces no se tienen los colaboradores suficientes, y entonces los docentes disponibles hemos ido cambiando de grupos, permaneciendo en cada uno durante la elaboración de una consigna, y pasando a otro para la siguiente.

De las técnicas de dinámica grupal empleadas, destacó la de análisis de fuentes históricas previamente seleccionadas. Estas, se procuró que fuesen de conocimiento de los alumnos antes de la clase en que se emplearían. A tal efecto, se usaron las publicadas en la bibliografía del curso, y eventualmente otras, suministradas por medio de fotocopias, o bien, lo que hemos preferido, por vía telemática, colocándolas en nuestro sitio de la red, al que los estudiantes pueden acceder para «bajarlas» a sus respectivas computadoras, imprimiéndolas luego.

Las fuentes históricas utilizadas fueron predominantemente jurídicas en un sentido estricto, tanto normativas (en una acepción amplia) y judiciales, como doctrinarias. Entre las primeras, por ejemplo, hemos empleado dictámenes del Consejo de Indias, de fiscales indianos como José Márquez de la Plata, pragmáticas, reales cédulas y leyes de la *Recopilación*, que obviamente constituyen la mayor cantidad de los textos empleados dentro de esta categoría. También se usaron para las clases vinculadas con el Derecho Indiano, y sin pretender agotar la nómina, que es más larga, párrafos del *Digesto* de Justiniano, y de las *Siete Partidas*.

Entre las fuentes doctrinarias, hemos trabajado con trozos del *Gobierno eclesiástico pacífico* de Gaspar de Villarroel, de la *Controversia con Ginés de Sepúlveda*, de Bartolomé de las Casas, del *Tratado contra Maquiavelo* de Pedro de Rivadeneyra, de los *Discursos críticos sobre las leyes y sus intérpretes*, de Juan Francisco de Castro y, por supuesto, de la *Política indiana*, entre otras obras.

Sin embargo, no se han despreciado las fuentes no jurídicas. Hemos empleado crónicas de la conquista, especialmente la *Crónica del Perú* de Cieza de León, y la *Nueva corónica y buen gobierno* de Waman Puma de Ayala. También utilizamos el *Sermón de Montesinos*, y, entre las fuentes literarias propiamente dichas, las obras de teatro de Juan Ruiz de Alarcón, por el carácter indiano del autor, y por ser las que más se prestan a la detección de factores jurídicos, probablemente, como ya lo he sostenido en varios trabajos, por la profunda formación en Derecho del ilustre taxqueño.

El análisis de las fuentes en grupo se ha realizado en forma libre, o bien con consignas dadas por el profesor. Esta última alternativa se ha preferido, dedicando normalmente dos o tres consignas a cada texto, y un tiempo variable, no inferior a los cinco minutos ni superior a los quince, para cada una.

Normalmente, a la terminación de cada consigna (o, en algunos casos, de todas las consignas dadas para un texto), se abrió el debate entre los grupos, partiendo de la exposición de lo concretado en cada uno. El profesor intervino en esa etapa como moderador y orientador de la discusión, a veces incentivándola, pero nunca amañándola, ni faltando el respeto a las conclusiones del alumnado.

Las consignas empleadas fueron de diferentes tipos. Las comparativas, por ejemplo, plantearon al grupo el cotejo del texto en análisis con otro, ya visto antes o que

se proporcionó adjunto. Por ejemplo, la comparación de este párrafo del *Juicio crítico de la Novísima Recopilación*, de Martínez Marina:

Un código legislativo que no es una mera redacción o compilación de providencias, leyes y pragmáticas expedidas en diferentes épocas y siglos, y con diversos motivos, sino obra original y fruto de meditaciones filosóficas sobre los deberes y mutuas relaciones de los miembros de la sociedad civil y sobre los principios de la moral pública, acomodados a la índole, genio, costumbres y circunstancias de la nación, no necesita de citas ni remisiones a otros monumentos legales más antiguos, ni mendigar su autoridad de los príncipes que nos han precedido [...] Es, pues, necesario acomodarse en el estilo y lenguaje de las leyes a la capacidad e inteligencia de aquellos que han de ser regidos y gobernados por ellos. Dos cosas contribuyen señaladamente a este fin: primera, que la ley sea clara, esto es, que produzca y haga nacer en el espíritu una idea que represente exactamente la voluntad del legislador; segunda, que la ley sea concisa y breve, y de suerte que con facilidad se pueda grabar y fijar en la memoria. Brevidad y claridad, he aquí las dos más importantes y esenciales calidades de la ley.

Con este otro tomado de *De la necesidad de un Derecho Civil común para toda Alemania*, de Thibaut, para analizar así las ideas del movimiento codificador hispánico:

A toda legislación se pueden y deben exigir dos requisitos: que sea perfecta formal y materialmente; es decir, que formule sus preceptos de una manera clara, inequívoca y exhaustiva, y que ordene las instituciones civiles de una manera sabia y conveniente, de completa conformidad con las necesidades de los súbditos [...] A todo patriota hay que inculcarle el deseo de adoptar un código sencillo, obra de nuestros propios esfuerzo y creatividad, que venga a ser el fundamento sobre el que se asiente de modo adecuado y seguro nuestra situación civil, de acuerdo con las necesidades del pueblo, y a procurar una unión patriótica de todos los gobiernos alemanes que proporcione a todo el Imperio los beneficios de un ordenamiento civil común y perdurable en el tiempo [...] En la distinguida enseñanza académica existe una enorme laguna, que solo cabe llenar en parte después de mucho arriesgarse y andar a tientas. En cambio, con un código general podrían relacionarse íntimamente la teoría y la práctica, y los juristas académicos eruditos podrían dialogar con los prácticos, mientras que ahora, con su Derecho común, no saben a qué atenerse.

Las consignas de contexto, a su vez, tendieron a destacar el carácter cultural de los fenómenos jurídicos, su inserción dentro del complejo social, y, en definitiva, su historicidad. Así, por ejemplo, pedimos que se buscasen referencias a factores no jurídicos en este dictamen del Consejo de Indias, detectando a su vez, entre esos factores, aquellos característicos de la situación americana:

Vayan por vía de instrucción para el gobernador o presidente, y no por precepto, porque según la distancia y las cosas que allá pueden ocurrir, no se puede dar ley en que no pudiese haber algunas dificultades o peligros, habiéndose de ejecutar a la letra, y porque esto se debe todo remitir a la conciencia y prudencia del gobernador o presidente u oidores, para que teniendo a Dios delante y el servicio de Su Majestad lo ordenen como mejor viesen que cumple a pro común y buen gobierno, de manera que en todo han de tener facultad de mudar o añadir excepto en lo que toca a la libertad de los indios.

Las consignas de orientación, propusieron pautas u objetivos para que el grupo llevase adelante el análisis del texto. A veces se trató de preguntas (v.g., «¿Qué facultades se dan en este texto a las autoridades indianas, y con qué límites?», o «¿Qué objetivos se fija el Consejo de Indias en este texto?»). Por ejemplo, con este texto del *Gobierno eclesiástico pacífico* de Gaspar de Villarroel:

Las leyes de Castilla se deben guardar en las Indias, menos aquellas que contradicen a cédulas especiales, que son nuestras municipales leyes [...] Aunque las leyes de Castilla, y de León son importantísimas para México, y el Perú, y para las demás occidentales provincias que se han agregado a la Corona, por la grande desigualdad de estas y de aquellas tierras, por ser tan diferentes las costumbres, tan desiguales las ocupaciones; porque hay en los indios diferentes calidades que en todas las demás naciones [...] no sería posible gobernarse sin nuevas leyes: porque es aceptada sentencia de doctores, que se ha de conformar la ley con el tiempo, con las condiciones del súbdito, con las circunstancias, y las ocasiones, y con los humores de la región.

Preguntamos: «¿Qué carácter atribuye Villarroel a las cédulas?»

Otras veces, las consignas importan tareas. Por ejemplo, con ese mismo párrafo de Villarroel: «vincular el texto con las características del Derecho Indiano», o bien: «señalar la actitud del texto en relación con los indígenas».

Las consignas de interpretación, finalmente, apuntaron a fortalecer una actitud crítica que trascienda la mera aprehensión de los datos, para acceder al nivel de la formulación de hipótesis, esencial en orden al desarrollo de la aptitud de investigación científica. Así, se suministra este trozo de la *Pragmática de promulgación de la Recopilación de Indias*:

Desde el descubrimiento [...] se han despachado muchas cédulas, cartas, provisiones, ordenanzas, instrucciones, autos de gobierno, y otros despachos, que por la dilatación, y distancia de unas provincias a otras, no han llegado a noticia de nuestros vasallos, con lo que se puede haber ocasionado grande perjuicio al buen gobierno, y derecho de las partes interesadas. Y Nos, deseando ir al encuentro de estos inconvenientes [...] acordamos y mandamos, que las leyes

en este libro contenidas [...] se guarden, cumplan, y ejecuten, y por ellas sean determinados todos los pleitos y negocios que en estos y aquellos reinos ocurrieren, aunque algunas sean nuevamente hechas y ordenadas, y no publicadas ni pregonadas, y sean diferentes o contrarias a otras leyes, capítulos de cartas, y pragmáticas de estos nuestros reinos de Castilla, cédulas, cartas acordadas, provisiones, ordenanzas, instrucciones, autos de gobierno, y otros despachos manuscritos, o impresos. Todos los cuales, es nuestra voluntad que de ahora en adelante no tengan autoridad alguna, ni se juzgue por ellos, estando decididos en otra forma, o expresamente revocados, como por esta ley, a mayor abundamiento, los revocamos, sino solamente por las leyes de esta Recopilación, guardando, en defecto de ellas, lo ordenado por la ley segunda, título primero, libro segundo de esta Recopilación, y quedando en su fuerza, y vigor las cédulas y ordenanzas dadas a nuestras reales audiencias, en lo que no fueren contrarias a las leyes de ella.

Y se pregunta: «¿Qué creen ustedes, a partir de la lectura de este texto, que esperaba conseguir el rey con la Recopilación?», o «¿Cómo creen ustedes, en base a los textos, que se aplicaría el Derecho castellano en las Indias?»

4. JUEGO DE ROLES A PARTIR DE FUENTES

A partir de las fuentes, hemos puesto en práctica con éxito otras técnicas didácticas modernas, en las cuales el análisis crítico y la formación científica se ven potenciados y engarzados mediante la creatividad, que es, a su vez, un factor importantísimo, y a menudo despreciado, en la formación de un verdadero jurista.

Estos ejercicios, que gozaron de gran aceptación por parte del estudiantado, se inspiraron en la estrategia del «juego de roles», con o sin representación posterior. La idea base fue que los alumnos debiesen interiorizar profundamente las circunstancias históricas, lo cual los condujo, necesariamente, a un estudio y un manejo de la bibliografía y de los testimonios que rara vez se hubiera conseguido por medios convencionales.

Además, estas técnicas poseen un obvio componente lúdico, que las torna entretenidas, cuando no francamente divertidas, dependiendo del buen humor del profesor y del grupo, y con ello, como corolario, se incentiva el compañerismo áulico, y se coadyuva a la excelente relación entre docente y alumnos.

Daré solo algunos ejemplos, de entre las experiencias más reiteradas. Veamos uno: se les dio a los grupos el ya vertido texto de la *Pragmática de promulgación de la Recopilación*, y, tras haber cumplido con las consignas antes referidas, se les planteó la siguiente:

Carlos II ha sido tradicionalmente considerado un hombre de muy cortas luces. Ustedes son miembros del Consejo de Indias, y le han llevado al rey la *Pragmática* para que la firme. «¿Y de qué trata eso que me traéis? ¡Si no me lo explicáis, que lo entienda, pues no lo firmo!» exclama el monarca. ¿Qué le responden ustedes, teniendo en cuenta: 1) que será tonto, pero es el rey; 2) que ustedes quieren que firme la Pragmática; y 3) que tienen que ser muy pedestres en la explicación?

Otro ejemplo. Tras haber trabajado con el dictamen del Consejo de Indias de 1533 que hemos transcrito más arriba, se imparte la siguiente consigna, tomando a cada grupo como si fuera una persona:

Usted integra el Consejo de Indias, que acaba de emitir este dictamen. Tiene su hermano, que está a punto de salir hacia América con un cargo, y que es un militar sin mayor instrucción. Usted quiere escribirle una carta, para que la reciba antes de partir, explicándole lo que se ha dispuesto. Hágalo, pero recuerde que su hermano es hombre de poca escuela, y usted quiere que entienda lo que le dice...

Un tercer ejemplo. Primero analizamos con otras técnicas este trozo del *Sermón de Montesinos*, explicando, por supuesto, la situación en que el mismo tuvo lugar:

¿Cómo los tenéis tan oprimidos y fatigados, sin darles de comer ni curarlos en sus enfermedades, en que de los excesivos trabajos que les dais incurren y se os mueren, y por mejor decir los matáis, por sacar y adquirir oro cada día? [...] ¿Estos no son hombres? ¿No tienen ánimas racionales? [...] ¿Con qué derecho y con qué justicia tenéis en tan cruel y horrible servidumbre a estos indios? ¿Con qué autoridad habéis hecho tan detestables guerras a estas gentes que estaban en sus tierras mansas y pacíficas, donde tan infinitud de ellas, con muerte y estragos nunca oídos, habéis consumido?

Luego, dimos a los grupos esta instrucción:

Ustedes son asesores del virrey Diego Colón. Es 22 de diciembre del 1511. Don Diego está furioso por el sermón de ayer, y les ha pedido que escriban una réplica a Montesinos, en términos contundentes. Ustedes deben hacerlo, pero recordando que el fraile es un hombre influyente, y que Colón no quiere tener con la corona más problemas de los que ya tiene.

5. TEATRALIZACIÓN

Otra técnica exitosamente empleada, que se encuentra emparentada con el «juego de roles», fue la representación o «teatralización». Esta actividad puede incluir o no la

redacción del texto a representarse. Por ejemplo, dentro de la primera alternativa, un ejercicio que ha dado muy buenos resultados, para la clase sobre la condición jurídica del indio y del esclavo en Indias, consiste en redactar un diálogo en que el esclavo Tomás y el indio Kuntur debaten sobre las ventajas y desventajas de ambas situaciones jurídicas (obviamente, es de gran conveniencia que antes se haya realizado análisis grupal sobre una o más fuentes alusivas al tópico).

Cada grupo debe establecer la fecha de la acción, armar la situación del encuentro y, por supuesto, escribir el texto de la conversación, en forma teatral. Luego, cada grupo elige a sus actores, y estos representan el episodio para todo el curso. Terminada cada representación, los demás alumnos hacen sus críticas libremente (en forma individual, no en grupo), y se abre una etapa de debate, dirigida por el profesor, con tiempos estrictamente controlados (siempre, en estas actividades, es esencial un manejo riguroso de los tiempos).

Las alternativas son muchísimas, por no decir infinitas, para esta modalidad. Hemos hecho, entre otros, el diálogo entre el indio Kuntur, uno de nuestros más reiterados — polifacéticos— personajes, el fraile Bartolomé y el encomendero Álvaro, acerca de la situación jurídica y los derechos de los aborígenes; el debate entre el criollo Zoilo Cal y el español peninsular Alejo Lacorte, acerca de la mejor forma de gobierno jurídico para las Indias; etcétera.

Hemos trabajado también con representaciones de piezas teatrales verdaderas, tomando trozos breves, especialmente escogidos. Por mi afinidad personal con la obra de ese autor indiano, que he investigado especialmente, he preferido siempre a Ruiz de Alarcón, pero las alternativas son muchas. En Brasil, he trabajado con teatro popular antiguo, con muy buenos resultados.

En estos casos, como es obvio, el eje no se pone en la etapa previa a la representación, como sí se hace en la técnica anterior, sino en el trabajo que le sigue, que puede ser, según la índole del segmento actuado, de debate o de análisis, y realizarse en grupos o en plenario, alternativa esta última que hemos preferido en cursos de pocos alumnos.

También hemos experimentado con textos escritos especialmente por los docentes para ser representados. En realidad, esta técnica fue apareciendo como un desprendimiento de otra: el empleo de cuentos breves, preparados para cada tema, ubicados en la época, con personajes ficticios o reales. Tal procedimiento me fue inspirado directamente por las *Estampas* de don Claudio Sánchez Albornoz, cuya utilidad tuve oportunidad de apreciar como alumno. En determinado momento, se nos ocurrió (la idea fue de la profesora Inés Pilar Crestar), transformar algunos de esos cuentos en piezas cortas de teatro, que se representasen en clase. El éxito obtenido nos impulsó a profundizar en ese sentido.

6. MEDIOS AUDIOVISUALES

Me referiré, para terminar, a la introducción de métodos audiovisuales, ya sea como elemento principal de la actividad docente, o bien en carácter auxiliar, con la finalidad de crear ambiente, o de incentivar el interés sobre el tópico de que se trata, o abrir vetas de debate a su alrededor.

Vivimos en una época donde la imagen ha retomado un papel preponderante, para bien o para mal. Es una realidad, y en vez de ignorarla, o de deshacerse en inútiles regaños contra ella, creo que el docente debe emplearla, traerla en beneficio de su actividad. Nuestra ubicación es privilegiada, en tal sentido, porque la Historia es una de las ciencias más ricas en perspectivas visuales, para su exposición y enseñanza. Las imágenes del pasado, de cosas y de personas, de sitios, de escudos, de documentos antiguos, atraen mucho la atención, evocan recuerdos, poseen un sabor romántico, predisponen la mente al aprendizaje y al propio tiempo operan como ayuda de la memoria (que siempre, siquiera un poco, se necesita). Los profesores de materias históricas no podemos prescindir ya más de las imágenes, máxime con las nuevas posibilidades que la tecnología ofrece.

Toda tradición conductista, en gran parte, se deriva de factores tecnológicos. Los meros hábitos de comportamiento, que a menudo son defendidos como banderas de excelencia, pueden ser axiológicamente asépticos, y haber aparecido como resultado de un estado de cosas material. Las clases magistrales fueron respuestas adecuadas a una determinada tecnología, como el teatro griego y las óperas primitivas. Insistir en las «bondades» de esas alternativas en sí —más allá de los aspectos estéticos o afectivos— importa tanto como considerar a la docencia una especie de nicho aparte dentro del complejo de la cultura, impermeable a las demás mutaciones. A nadie se le pasaría por la cabeza hoy hacer una operación quirúrgica compleja usando cloroformo, ni escribir con pluma de ganso —aunque, es innegable, da una simpática caligrafía—, pero las clases parece que pudieran seguir siendo como eran en la Bolonia de Irnerio. Y a los pocos —cada vez menos, gracias a Dios— que se afincan en el alegato de que *así está bien*, permítaseme recordarles este precioso párrafo de Santo Tomás Moro:

Y si les fallan todos los argumentos, recurrirán a este: *Nuestros padres gustaban de hacerlo así. ¿Pretenderemos nosotros llegar a igualar su sabiduría?* Y dicho esto, que les parece un maravilloso argumento, se dan por satisfechos. Como si fuera un enorme peligro que en alguna cuestión alguien resultara más sabio que sus antepasados. Y si bien aceptan lo bueno que nos legaron otros tiempos, cuando se propone algo mejor se refugian obstinados tras la excusa de reverenciar al pasado (*Utopía*, Libro I).

La más básica tecnología visual, y la más sencilla, son las transparencias o filmas exhibidas mediante un retroproyector. Y, sin embargo, constituyen un recurso exce-

lente. Aunque se trata de una técnica de mediados del siglo XX, sigue siendo muy poco utilizada, como se observa por la escasa cantidad de retro-proyectores que tienen muchas facultades, y los pocos conflictos que esa escasez suele generar.

Es un principio de la antropología el de que las novedades tecnológicas suelen ser aplicadas, por lo menos en un principio, con los criterios de los elementos culturales que reemplazan. Tal vez por eso, las transparencias (y a menudo las «diapositivas» informáticas incluso) suelen limitarse a simples textos que se proyectan, como una especie de resumen o índice de lo que se está exponiendo.

Eso no es una imagen. Es un texto proyectado. Generalmente, no solo no sirve para nada, como no sea de ayuda memoria del propio expositor, sino que además embaraza la clase, porque impone a los estudiantes la lectura (es lógico presumir que, si el profesor se tomó el trabajo de confeccionar la transparencia, es porque vale la pena leerla), y entonces la atención se disgrega, porque necesariamente se la debe retirar del seguimiento de lo que se está hablando. Muchos acaban renegando del recurso, no porque este sea malo, sino por el pésimo uso que de él se ha hecho. La regla de oro es recordar que las técnicas de imagen deben ser empleadas como tales. Lo contrario, es malgastarlas.

Si se quieren destacar frases o categorías, excelente, pero se les deben agregar elementos pictóricos alusivos. Si estamos explicando, por ejemplo, en un cuadro sinóptico, que las *Siete Partidas* fueron aplicadas en Indias, entonces al lado de la referencia a aquellas ponemos una imagen del Rey Sabio, o de una edición antigua, y para ilustrar a América un mapa, o la figura de un conquistador español. Trabajando con la computadora, esto no es tan engorroso. Además, las filminas se hacen una sola vez, y se usan muchas (esto opera como un arma de doble filo, porque un riesgo de las transparencias, es que anquilosen al docente, llevándolo a repetir sus clases curso tras curso, razón por la cual es no descansar demasiado la exposición o el trabajo en la filmina, sino emplearla como recurso accesorio. Aún así, cambiar de imágenes para los mismos temas cada dos o tres cursos, no es mala idea.

Aunque es conveniente que las imágenes no sean muchas en cada filmina, el costo de las hojas a menudo obliga a optimizarlas. Si se exhiben varias figuras en una misma lámina, o se proyectan cuadros sinópticos, el empleo de un puntero láser es de rigor.

Otra herramienta didáctica, de una trascendencia muy superior, que hemos empleado con éxito, son los audiovisuales informáticos, o las simples «diapositivas» informáticas, confeccionados ambos por medio del programa de computación Power-Point, de Microsoft. Estas técnicas permiten integrar imágenes (incorporadas por medio de scanner o desde los buscadores de internet) con sonidos (palabra hablada, música o ambas, e incluso efectos sonoros). Se obtiene así un audiovisual, incluso con movilidad de imágenes y textos.

Sin embargo, el mero empleo de este procedimiento para confeccionar diapositivas, al mismo estilo y con idénticas observaciones que las filminas de retroproyector, ya es de por sí muy importante.

En cursos de pocos alumnos, hemos pasado los audiovisuales directamente desde una computadora personal, colocada al frente del aula. Pero siempre será más conveniente contar con un proyector o «cañón». Desgraciadamente, se trata de aparatos muy caros, de difícil alcance todavía para muchas universidades latinoamericanas.

Por supuesto, también pueden prepararse los audiovisuales con filmadora, al estilo más clásico. Nosotros no los hemos usado mucho para los cursos de materias histórico-jurídicas, porque, tras haber experimentado con ellos en un principio (así como con las diapositivas tradicionales *slides*), nos resultaron infinitamente más pobres y menos dúctiles que las filminas y las técnicas informáticas.

La confección de audiovisuales filmados o informáticos, ha sido también empleada como técnica de trabajo, y hasta de evaluación, encomendándoselos a los alumnos, individualmente o en grupo, con temas predeterminados, sugerencias heurísticas, y un permanente acompañamiento docente. Los resultados han superado con creces nuestras expectativas.

Finalmente, desde hace apenas dos años, hemos comenzado a incursionar en el terreno de la realización de «multimedia». Es decir, audiovisuales que el alumno recibe en un disco compacto, y trabaja con ellos individualmente en su computadora. Integran texto, imagen y sonido, aunque con mucha mayor predominancia del primero. La recepción de este material por parte del estudiantado ha sido magnífica, y la lectura efectiva, a diferencia de lo que sucede con un libro o unas fotocopias, ha rondado siempre el 100% del curso.

Para hacer los «multimedia» he preferido el programa *FrontPage*, también de Microsoft, creando «páginas» unidas entre sí por medio de hipervínculos, a través de los cuales el usuario se desplaza por medio del «explorador de Internet».

7. OTRAS TÉCNICAS

Siempre he creído en las posibilidades del cine como estrategia de apoyo didáctico, y por eso le he empleado reiteradamente en los cursos histórico-jurídicos. Hemos empleado películas, como *1492* o *La misión*, o series de televisión (tal es el caso de una versión del Quijote). En muchas de estas producciones aparecen temas vinculados con nuestras asignaturas. A veces se trata de obras de teatro televisadas (hemos empleado *Fuenteovejuna* y *El alcalde de Zalamea*, por ejemplo). Por cierto, jamás se hallará la película perfecta, donde todos los detalles de recreación histórica se respeten al dedillo. Más normal es que se den tremendas barbaridades. Por ello, se impuso siempre el debate posterior, con la mesurada (pero activa) participación del profesor.

Una de las innovaciones pedagógicas que más rechazo trajo en los primeros tiempos fue la incorporación de música de la época que se trata en clase, empleada como fondo mientras se trabaja el tema, con las técnicas que se deseen. La experiencia me ha mostrado que es un elemento fuertemente motivador y posee la aptitud de generar

clima como ningún otro. Los recursos necesarios son sencillos, cómodos y muchísimo más económicos que los que imponen otras técnicas. Hemos empleado, por ejemplo, previa explicación al alumnado, las *Cantigas de Santa María* de Alfonso el Sabio, composiciones españolas del siglo XVII, música indígena americana, etcétera.

También hemos experimentado con las visitas grupales explicadas, por los profesores o por guías especializados, a lugares de interés fuera del ámbito de la Facultad o del horario del curso. Por ejemplo, en Buenos Aires hemos ido al Cabildo, y tenemos prevista la concurrencia al Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco, entre otros sitios. El Archivo General de la Nación y los tesoros de las bibliotecas que poseen ejemplares antiguos, son otro destino de gran utilidad.

8. CONCLUSIÓN

Con el invaluable apoyo del prestigioso Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, de Buenos Aires, y especialmente por la gestión decidida de quien fuera mi querido profesor de esta Materia, el Dr. Víctor Tau Anzoátegui, hemos lanzado este año el primer curso de actualización pedagógica para asignaturas histórico-jurídicas, que se encuentra ya en pleno desarrollo, y que espero se trate de una iniciativa que se reitere, y cuyo ejemplo se contagie y expanda, como ya ha comenzado a hacerlo (de hecho, un curso semejante lo estoy dando también en la Universidad de Congreso, de Mendoza, si bien no limitado a las asignaturas históricas).

Esta de renovar la didáctica de nuestras materias es una tarea compleja, nada fácil, sembrada de escollos a cada paso. Pero que se nos presenta radiante, como todos los buenos desafíos, porque estamos convencidos de que es el mejor pasaporte a un futuro promisorio. Un futuro en el que la historia jurídica mantenga en alto su lugar, donde aún lo tiene, y lo recupere, allí donde lo ha perdido, para consolidarse en este nuevo siglo en el sitio destacadísimo, que en la formación de los juristas le compete.