

BASES PARA LA APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PERSONALISTA Y ACTIVA COMO PROPUESTA DE SOLUCIÓN A ALGUNOS DE LOS MALES QUE AQUEJAN A LA UNIVERSIDAD

ISABEL GARRIDO GÓMEZ *

La situación actual de la Universidad española atraviesa uno de los peores momentos de su historia. Un sinfín de problemas la atenazan: falta de medios económicos disponibles, masa ingente de alumnos, fuga de innumerables maestros, utilización de métodos inadecuados..., todo lo cual contribuye a engendrar un ambiente de malestar, desencadenante de una falta de confianza absoluta en la Institución.

Ello es lamentable y, aún más, podríamos calificarlo, sin ser tachados de catastrofistas ni pesimistas, de extremadamente peligroso, ya que la instrucción en general, y la universitaria en particular, constituyen una de las inquietudes sociales más candentes. La razón radica en que reviste la preocupación política central de una sociedad que pretende eliminar las injusticias y sustituirlas por un reparto equitativo de las funciones y de las ventajas según el mérito de cada uno.¹ La necesidad de encontrar soluciones efectivas halla su causa en presupuestos que hacen de la educación un derecho con unos sujetos concretos, materializado en el reconocimiento del art. 27.1 de la C.E. y en la obligación de proporcionarla los poderes públicos mediante el control y la función tuitiva e impulsora pertinentes (art. 27, n. 5, 8 y 9 de la C.E.).²

* Profesora Titular de Filosofía del Derecho, Moral y Política I, de la Universidad Complutense de Madrid.

¹ Cfr. CAÑAS FERNÁNDEZ, J. L., *Estudiar en la Universidad hoy*. (Las técnicas eficaces, métodos, apuntes, trabajos, tesis, exámenes), Dykinson, Madrid, 1990; MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L., *A vueltas con la Universidad*, Civitas, Madrid, 1990.

² Cfr. GARCÍA GARRIDO, J. L., *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*, Dykinson, Madrid, 1992; SAVATER, F., *El valor de educar*, Ariel, Barcelona, 1997; WILSON, J. D., *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, trad. castellana Paidós/M.E.C., Madrid, 1992.

OBJETIVOS DE LA TAREA UNIVERSITARIA

Como prolegómeno, lo que tenemos que determinar para establecer vías resolutorias a los conflictos planteados son los fines de la Universidad, los cuales a grandes rasgos se podrán resumir en la obtención de unos conocimientos, la adquisición de ciertos hábitos y el cultivo de algunas actitudes.

Con la expresión "educar"³ se pretende significar todo el mundo de valores e imágenes, tecnologías y conocimientos que rodean al hombre desde su nacimiento. En la labor educativa concurren dos variables fundamentales de distinto orden: el desarrollo de la personalidad individual, y la creación y reproducción de patrones valorativos para insertarlos en el sistema económico-social imperante, configurado en un tiempo y en un espacio histórico.⁴

Por tanto, el término "educar", al referirse a la formación integral de la persona, es más amplio que el de "enseñar". Todo centro de educación superior está llamado a desenvolver un procedimiento en el que el sujeto humano se forme para el futuro, apreciando los valores relevantes, ordenando y progresando su racionalidad.⁵

A la vez, la Universidad no debe actuar de espaldas a la sociedad, habiendo de potenciarla en el sentido de alumbrar verdades por las que sean creadas normas rectas e ideales sociales adecuados a la convivencia, donde puedan hallarse *standards* fundamentadores. Así, es requerido un continuo reciclaje de la docencia porque las fuerzas sociales nos obligan a extender la comprensión de la realidad, expansión procedente de la propia eficacia educadora, la cual reside en el desenvolvimiento de nuevas facultades de comunicación evitando su anquilosamiento.⁶

³ *Educare* proviene del latín *educatio*, procedente de *e* (de) y *ducere* (conducir, guiar), o sea *conducir; sacar algo a partir de...*, en la presunción de que dentro del sujeto destinatario existen unas posibilidades y un saber implícito (Cfr: GARMENDIA, J. A., voz *Educación*, en *Diccionario de Ciencias Sociales*, vol. 1, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1975, pp. 766 y ss. Y ver NEWMAN, J. H., *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, trad. introd. y notas J. Morales, Universidad de Navarra, Pamplona, 1996).

⁴ V. WITKER, J., *La enseñanza del derecho. Crítica metodológica*, Edit. Nacional, Madrid, 1975, pp. 1 y 2. Ver también: FULLAT, O., *Filosofía de la educación*, Vicens-Vives, Barcelona, 1998; LOBROT, M., *Teoría de la educación*, trad. de P. de Palma, Fontanella, Barcelona, 1983.

⁵ V. ANTÚNEZ, S., "¿Qué proyecto hacemos?", en *Cuadernos de Pedagogía* 158, 1988, pp. 10 y ss.; SÁNCHEZ DE LA TORRE, A., *Introducción al derecho*. Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid, 1991, pp. 97 y 253. Y PASSMORE, J., *Filosofía de la enseñanza*, trad. de F. Patán, Fondo de Cultura Económica, México, 1963.

⁶ Cfr: MANNHEIN, K., *Introducción a la sociología de la educación*, trad. de J. M. López-Cepero, Edit. Revista de Derecho Privado, Madrid, 1966; MUSGRAVE, P. W., *Sociología de la educación*, trad. de J. A. Iglesias, Herder, Barcelona, 1972; SÁNCHEZ DE LA TORRE, A., *La pedagogía iusfilosófica*, en *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1960, p. 225.

Esta adecuación a la realidad del momento fuerza a dirigirse, en cada caso, a la obtención de la utilidad social y al adelanto científico. La formación recibida habrá de estar en relación directa con la finalidad que se debe cumplir en la vida real, pero hay que ir más allá porque solamente cuando la formación desemboca en una alta capacitación del nivel intelectual, del moral y del espiritual habremos conseguido dar una educación auténtica.

En esencia, la enseñanza universitaria otorgará la virtualidad de ejercer una profesión, a la vez que se dirigirá a la obtención de una preparación básica que permita al licenciado entender y seguir los avances posteriores a sus estudios regulares.⁷ Mas, este grado de enseñanza habrá de tener un valor formativo no limitado a un mero tecnicismo, aconsejándose incluir en los programas ciertos problemas ajenos a los que rigurosamente configuran la carrera. Ello es porque la educación universitaria debe consistir en la implantación de una conciencia que asuma la comunidad cultural universal.⁸

Por otro lado, los receptores son personas que no habían tenido un contacto serio con la materia, de modo que surge la pregunta de si es apropiado seguir un planteamiento estrictamente práctico o teórico. Desde nuestro punto de vista, dirigir las investigaciones con miras exclusivamente prácticas sería semejante a defender el sacrificio de una parte relevante, la teoría, con lo que la respuesta se desprende del hecho de que los fines prácticos deben sobrepasar la simple perspectiva de las reglas generales preexistentes.⁹

SOLUCIÓN METODOLÓGICA PROPUESTA

La creencia de que las Universidades ofrecen una tarea impersonal, pseudofabricando profesionales, valiéndose de una pedagogía anticuada, en la que los métodos no cumplen comúnmente con los objetivos de la verdadera educación, nos conduce a describir una serie de proposiciones sintetizadas en las páginas siguientes.¹⁰

⁷ V. ECHEITA, G. y MARTIN, E., *Interacción social y aprendizaje*, en Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Alianza, Madrid, 1990; GARCÍA GARRIDO, M. J. y EUÉGENIO Y DÍAZ, F., *Estudios de derecho y formación de juristas*, Dykinson, Madrid, 1988; ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad*, en sus Obras Completas, t. I, 'Revista de Occidente, Madrid, 1976.

⁸ Cfr. FERNÁNDEZ CARVAJAL, R., *Retorno de la Universidad a su esencia: una propuesta ingenua para la recuperación de nuestra enseñanza superior*, Universidad de Murcia, 1994; JOYCE, B. y WEIL, M., *Modelos de enseñanza*, trad. castellana, Alianza, Madrid, 1985; SCHOPENHAUER, A., *Sobre la filosofía de la universidad*, trad. de M. Rodríguez, Tecnos, Madrid, 1991.

⁹ V. EISENMANN, Ch., *Las ciencias sociales en la enseñanza superior del derecho*, trad. castellana. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, 1958, p. 24; GARCÍA CANALES, M., *Los planes de estudio de la carrera de derecho: algunas reflexiones críticas*, en Anales de la Cátedra Francisco Suárez 1980-1981, p. 265; GIMENO, J. y PÉREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid, 1983.

¹⁰ El modelo habrá de adaptarse a las limitaciones impuestas de medios y tiempos disponibles, aplicando su causa final según las circunstancias concurrentes. V. ANTÚNEZ, S., CARMEN,

Como sabemos, el método es el camino para el conocimiento, de acuerdo con una actitud del sujeto y conforme a un plan que exige una mínima adecuación al objeto,¹¹ la inadecuación se plasma en el sinsentido de la Universidad, en la falta de interés del alumno y en la frustración del profesor, creando en él un sentimiento de incompetencia por la falta de comunicación y de penetración en la Ciencia.

Hoy día, superado ya el monismo metodológico y garantizadas la libertad de cátedra (art. 20.1 c) de la C.E.) y la autonomía de la Universidad (art. 27.10 *id.*),¹² la única divisa ha de ser la búsqueda de la verdad. Evidentemente, si lo que es claro es que, en la significación asignada a la educación, ésta habrá de entenderse como descubrimiento y conquista de unos valores susceptibles de dirección, organización, aceptación, potenciación o supresión; la corrección metodológica de un conocimiento consiste en la intermediación previa de otro conocimiento peculiar desde el cual progresar hacia el que en último lugar queremos saber.¹³

Sin obviar que el método depende del objetivo trazado, hay que intentar partir de unas bases firmes que eviten divagaciones o nos conduzcan a logros no queridos, aunque es deseable el aprovechar toda clase de datos que nos ofrezcan el mayor abanico de posibilidades y nos den una visión amplia para no cerrar el paso a nuevos planteamientos.¹⁴

L. M. del y otros, *Del proyecto educativo a la programación de aula*, Graó, Barcelona, 1995; Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, Santillana, Madrid, 1996; MARTÍN MOLERO, F., *El método: su teoría y su práctica*, Dykinson, Madrid, 1991.

¹¹ V. MOZOS, J. L. de los, voz *Metodología jurídica*, en Nueva Enciclopedia Jurídica Seix, Vol. XVI, Barcelona, 1978, pp. 277 y ss. Y COOMBS, P. H., *Qu'est-ce que c'est la planification de l'éducation*, UNESCO, París, 1976.

¹² La libertad de cátedra se define como la eliminación de trabas que han de tener los profesores para profesar, investigar, exponer y transmitir cualquier doctrina, interpretación o método. Por su parte, la Universidad debe ser autónoma, en el sentido de independiente y de reconocimiento de una libertad externa implicadora de la elaboración del presupuesto, libertad de disposición de los recursos económicos, creación de actividades y planes de estudio, autodefinición de las formas organizativas y, en definitiva, todo lo que requiere desvinculación de dependencias externas, dotadoras de plena libertad de actuación (Cfr. ESTEBAN, J. de y LÓPEZ-GUERRA, J. L., *El régimen constitucional español*, vol. I, Labor Universitaria, Barcelona, 1980, pp. 169 y 170; ESTEBAN, J. de y GONZÁLEZ-TREVIJANO, J. P., *Curso de derecho constitucional español*, vol. II. Servicio de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid, 1993, pp. 224 y ss. y el reciente trabajo de SALGUERO, M., *Libertad de cátedra y dirección de los centros educativos*, Ariel, Barcelona, 1997.

¹³ V. PÉREZ PERDOMO, R., *Tres ensayos sobre métodos de la educación jurídica*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1974, p. 48; SÁNCHEZ DE LA TORRE, A., *La pedagogía...*, *cit.*, pp. 222 y 223. Ver al respecto, además, BRUNER, J. S., *La educación, puerta de la cultura*, trad. de F. Díaz, Visor, Madrid, 1997.

¹⁴ Los grados de conocimiento existentes son: la intelección, o imaginación del objeto como mera "posibilidad"; la explicación, o captación de la realidad del objeto mismo; y la comprensión conceptual-real. Los principios utilizados no serán presupuestos ideales ni formales, sino raíces inmanentes de lo tratado. Ver WEICK, K., *The psychology of organizing*,

Resumiendo, es conveniente mantener unas pautas:¹⁵

— El sentido de las palabras debe ser analizado en un plano determinado.

— Las suposiciones implícitas deben ser explicadas.

— Los postulados fundados en hechos deben ser comprobados empíricamente.

— Las múltiples posibilidades que resultan de algún dato deben ser reconocidas y meditadas.

— Debe ser valorada la solidez de todas las deducciones consideradas como valores probables.

— Las conclusiones sustantivas sólo pueden ser convalidadas por sus consecuencias materiales.

En contrapartida, la defensa de una concepción amplia no pretende ni vaguedad ni generalización excesiva, sino una integralidad e integración en las que queden fijados nítidamente los conceptos como instrumentos indispensables de la correspondencia entre la abstracción y el empirismo.¹⁶ De esta manera el método de aprendizaje deberá proponerse:

— Velar por el derecho de aprender de los que lo deseen.

— Motivar a los alumnos y hacer que se interesen por los temas debatidos.

— Recompensar al estudioso a fin de incorporar como hábito el aprendizaje.

— Establecer constantemente la conexión de lo conocido con la vida social cotidiana y revisar sus efectos, sopesados con una postura propia.¹⁷

Más concretamente, se dirigirá a obtener:

—Un aumento en la capacidad de percibir los aspectos de valor y de discutir sobre ellos.

Addison-Wesley, Massachusets, 1979; WEINERT, A. B., *Manual de psicología de la organización*, trad. castellana, Herder, Barcelona, 1985.

¹⁵ Según LOEVINGER a quien cita SÁNCHEZ DE LA TORRE en *La pedagogía...*, cit., p. 240. Ver Not, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse, 1979.

¹⁶ Aun con lo afirmado, es conveniente matizar que el método dominante debe ser el deductivo, incluso tratándose de Ciencias experimentales logradas por la inducción. (SANCHO IZQUIERDO, M., *Filosofía del derecho y principios de derecho natural*, Biblioteca de Iniciación Jurídica, Zaragoza, 1944, p. 55). Ver PÉREZ SERRANO, G., *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid, 1990.

¹⁷ V. PÉREZ PERDOMO, R., *Tres ensayos...*, cit., pp. 42 y 43. Y GARCÍA GARRIDO, J. L., *Sistemas educativos de hoy. Alemania, Inglaterra, Francia, U.S.A., Japón y España*, Dykinson, Madrid, 1993; PEIRO GREGORI, S., *Fundamentos y estrategias para efectuar el diseño socio-educativo*, Dykinson, Madrid, 1991; PÉREZ TAPIAS, J. A., *Claves humanísticas para una educación democrática: de los valores humanos al hombre como valor*, Anaya, Madrid, 1996.

— Un incremento en la capacidad de interrelacionar información y cuestiones que provienen de diferentes fuentes disciplinares.

— Un desarrollo de la facultad de delimitar problemas que se planteen.¹⁸

El método ideal dará lugar a un cambio cualitativo. Dejará de ser memorístico y requerirá un mayor esfuerzo intelectual, animando al profesor un pensamiento independiente.

El programa seguido expresará la concepción previa del orden dispuesto a seguir, de forma que, apoyadas unas en otras, se llegue a las últimas causas. Dicho programa estará embebido en un sistema unitario como cuerpo único, al tiempo que habrá de ser simple, comprensible, didáctico, completo y capaz de acoger las formalizaciones dables aislada y comparativamente.

Se aprovechará la experiencia de los alumnos para conceptualizarla y, *a posteriori*, acomodar nuevamente ese pensamiento a la realidad. Así, existirá una identificación personalizada entre la experiencia adquirida en la vida común y la teoría, que será captada en la tensión pensar-obrar, propiciando la vivencia del trabajo y su mejor comprensión y asimilación.¹⁹

El cambio propugnado descansa, formalmente, en que el peso del sistema recaerá en el estudiante y, sustancialmente, el vocablo “enseñar” se trocará en el de “aprender”. El maestro será el instructor que planea actividades y objetivos para ser desplegados y alcanzados por los educandos.²⁰

Coherentemente, la formación ha de proyectarse en la reflexión y en la capacidad de crítica. Debe darse una especial relevancia al razonamiento objetivo de la materia, al conocimiento del verdadero sentido que tiene el objeto de estudio, por lo que hay que ir más allá del texto contenido en los libros o en los apuntes dictados en clase, cultivando el interés por el hombre y los valores humanos. Lo que se traduce en interés por todo lo que redunde en beneficio de la dignidad, la vida libre, racional y justa según lo dictaminado en el art. 27.2 de la C.E.

¹⁸ Cfr. Las tesis de BINI, G., *La pedagogía attivista in Italia*, Editori Reuniti, Roma, 1977; FERRERO, J. J., *Universidad y reforma: de la reforma necesaria, a la reforma posible: reflexiones utópicas de una teoría de la educación*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1988; QUILES, I., *Filosofía de la educación personalista*, Depalma, Buenos Aires, 1984.

¹⁹ El proceso constructivista modifica lo que ya poseemos e interpretamos lo nuevo para integrarlo y hacerlo propio. Ver COLL, C. y SOLE, I., *Los profesores y la concepción constructivista*, en *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona, 1994, pp. 16 y ss.; WITKER, J., *La enseñanza...*, cit., pp. 13 y ss., y, en general, SALAS PARRILLA, M., *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*, Alianza, Madrid, 1990.

²⁰ Cfr. COLL, C. y SOLE, I., *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, Alianza, Madrid, 1990, pp. 315 y ss.; DUPONT, P., *La pédagogie universitaire*, Presses Universitaires de France, París, 1994; MONCLUS, A., *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en la educación de adultos*, Anthropos, Madrid, 1988; ULRICH, R. (Comp.), *La educación y la idea de humanidad*, trad. de R. J. Dalton, Paidós, Buenos Aires, 1971.

En suma, la pedagogía ambicionada ha de ser “comprometedora”, cimentada en la responsabilidad, capaz de despertar la vocación científica.²¹ Para que las ideas citadas puedan llegar a ver la luz es preciso utilizar una técnica pedagógica e intelectual adecuada.

Con respecto al primero de los aspectos, partimos de que las características que denotan a un buen profesor son: dominio del lenguaje, precisión y claridad en las exposiciones, dominio de la asignatura y fe en su propio ministerio. Aquél ha de usar su libertad de cátedra de modo objetivo y, en todo caso, se requiere que el empleo de la lección magistral sea completado con otros mecanismos —p. ej.: lectura de textos, comentarios, análisis de casos prácticos, trabajos y asistencia a conferencias.²²

La segunda cuestión, sobre la manera de abordar las materias de estudio, se centra en la utilización de cursos o seminarios que ayuden a analizar el contenido de alguna de las partes tratadas en clase. La labor del seminario será la de enseñar a ejercitar investigaciones bajo la dirección del profesor y la colaboración de los compañeros. Su positividad se trasluce en lo reducido del grupo permitiendo un alto grado de participación, en profundizar sobre un punto que despierte interés y en el recíproco enriquecimiento aportado, ensayando la reflexión por sí de los hechos sobre los que han de versar las conclusiones.²³

Lo anterior deberá completarse con la asistencia prestada por el tutor que permita una orientación personal en los estudios y un asesoramiento para la futura elección de las salidas laborales, procurando salvar el distanciamiento entre el profesor y el discípulo, con la previsión de que, en la mayoría de las ocasiones, el grupo designado es tan numeroso que impide el contacto deseado.²⁴

Finalmente, se procederá a la evaluación correspondiente mediante un examen previo que cerciore de que aquel que lo realiza conoce con suficiencia la materia de la prueba. Su contenido se enfocará hacia preguntas inequívocas, criterios predeterminados, señalización uniforme de aciertos y errores, y aplicación de una escala previa.

²¹ Cfr. D'ORS, A., *Nuevos papeles del oficio universitario*, Rialp, Madrid, 1980; GARCÍA AMILBURU, M., *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*, Universidad de Navarra, Pamplona, 1996.

²² Cfr. GARCÍA GARRIDO, M. J. y EUGENIO Y DÍAZ, F., *Estudios...*, *cits.*, p. 182; SANCHO IZQUIERDO, M., *Filosofía del derecho...*, *cit.*, pp. 65 y 66. Ver las importantes aportaciones de ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. en *Cómo se aprende y cómo se enseña*, Horsori, Barcelona, 1992.

²³ Cfr. MURATTI, N., *El seminario y sus funciones*, en el vol. dirigido por Buonocare: *Temas de pedagogía universitaria*, Buenos Aires, 1957, pp. 257 y ss.; WITKER, J., *La enseñanza...*, *cit.*, p. 107.

²⁴ Cfr. CORTÉS DOMÍNGUEZ, L. J., *La enseñanza del derecho en los Estados Unidos*, en *La enseñanza del derecho en España*, Tecnos, Madrid, 1987; GARCÍA GALINDO, J. A., *Innovación educativa en la Universidad: investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de enseñanza*, I.C.E., Málaga, 1995.

Es conveniente que la forma de llevarse a cabo sea tanto escrita como oral y que la valoración última sea ponderada juntamente con trabajos, prácticas e intervenciones de todo tipo, en las que se demuestre la capacidad para acotar aspectos, buscar información y proponer soluciones.²⁵

²⁵ V. GARCÍA GARRIDO, M. J. y EUGENIO y DÍAZ, F., *Estudios...*, *cits.*, p. 203. Y TORRE, S. de la, *Innovación curricular* (Proceso, estrategia, evaluación), Dykinson, Madrid, 1994; FIX-ZAMUDIO, H., *Ensayos sobre metodología, docencia e investigación*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.