

EL BÚHO - LEY Y SU SIGNIFICADO EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL DERECHO

*Salvador Cárdenas Gutiérrez**

SUMARIO:

1. El búho de los abogados, un emblema del aburrimiento;
2. El derecho entendido como juego, 3. La universidad napoleónica o los orígenes del aburrimiento en las facultades de derecho; 4. Etiología del aburrimiento y posible rehabilitación de la enseñanza actual del derecho; 5. Posibilidades de cambio.

PALABRAS CLAVE:

El búho, abogados, emblema, la universidad napoleónica, rehabilitación de la enseñanza actual del derecho

§ 1. El *búho* de los abogados, un emblema del aburrimiento

Para casi todos nosotros el *búho* es la imagen representativa del abogado litigante, del juez y de las facultades de derecho, se admira en esa ave rapaz la grandeza de sus ojos y su mirada torva con la que parece inquirirlo todo, los movimientos giratorios, cadenciosos y casi maquinales, de su cabeza rematada en picos de plumas, se toman por símbolo de la cautela y la discreción, cuando no de la prudencia y sabiduría del jurista.

Desde mediados del siglo XX se extendió en nuestro país la moda de colocar sus figurillas en las oficinas y librerías de abogados, notarios y jueces; incluso hay quienes, con un cierto tonillo de homenaje rayano en la veneración, los coleccionan y aderezan, deseando ver en esa triste ave de mal agüero la identidad de su gremio, despacho o institución.

Algunos colegios de abogados y escuelas de derecho en México¹ lo han adoptado como emblema corporativo colocándolo en sus edificios, escudos y diplomas. Por lo general se le adorna con algún mote alusivo a la supuesta sabiduría que le caracteriza o insertándolo en alguna composición iconográfica justiciera, al lado de la balanza de la diosa Themis, del birrete o del *codex*-pergamino de la ley, sin saber acaso que el búho es exactamente lo contrario de aquello que imaginan².

Es probable que la falsa atribución simbólica del búho como imagen del abogado, de la ley o del derecho, esté relacionada con la eterna confusión de esa ave con su parienta la lechuza, la cual, en todo caso, significaría inteligencia política o de gobierno (como la que aparece en la iconografía griega junto a Minerva o Palas Atenea) pero no sabiduría jurisprudencial.

Mi propósito primordial en este trabajo, más allá de la historia iconográfica de un emblema, es ofrecer algunas notas que sirvan a los profesores de derecho y a los estudiantes de esa carrera, para reflexionar sobre lo que Álvaro D'Ors llamó el "oficio universitario". La imagen del búho y las categorías del juego y del aburrimiento, constituyen aquí algo más que perspectivas de análisis o que meros tópicos metodológicos. Nos remiten a una visión de lo jurídico forjada en la universidad moderna según el modelo napoleónico y a sus repercusiones en el mundo actual. En buena medida, se relacionan también con mi experiencia personal, especialmente con la habida en los últimos años, en los que he tenido la oportunidad de recorrer un buen número de universidades públicas y privadas en todo el país, lo cual ha sido ocasión para intercambiar

interesantes puntos de vista con estudiantes y colegas, acerca de la “crisis” por la que atraviesa la enseñanza del derecho en la actualidad, y sobre sus posibles soluciones.

El búho, desde las antiguas representaciones egipcias, griegas y latinas, ha sido imagen de soledad y hastío: “por no afrontar la luz del día –leemos en el *Diccionario* de Chevalier y Gheerbrant– es símbolo de tristeza, de oscuridad, de retirada solitaria y melancólica”³. Aristóteles le llamó por ello *cuervo nocturno*, imagen opuesta a la luz del día en que tiene lugar el intercambio social; Ovidio dijo con ese mismo sentido que era “ave execrable” y “pájaro letal”, lo contrario de la alegría vital (*tristitia mille locis stigius dedit omnibus*). Desde entonces, el nombre de esta ave rapaz se ha usado como adjetivo con el que se califica a la persona solitaria y retraída. En su tratado del uso de las imágenes, el renacentista italiano Cesare Ripa recoge el símbolo del búho solitario con este sentido, así, citando *La Eneida* de Virgilio, recuerda que la naturaleza de esta ave le lleva a vivir incomunicada; su retraimiento diurno y su tétrico ulular nocturno son expresiones de ello: *Solaque culminibus ferali carmine buho saepe queri, et longas in fletum ducere voces* (Y que, solitario en las cumbres, con fúnebre canto el búho / a menudo se lamentaba y, para producir llanto, prolongaba sus cantos)⁴. Este es el significado que recoge el *Diccionario de autoridades* del siglo XVIII, en el que leemos: “búho se suele decir de la persona que no gusta del comercio de las gentes y vive retirada”⁵.

El emblema del búho representa, pues, lo contrario del amor o del entendimiento que llevan al encuentro, a la convivencia y al diálogo, o bien cuando se suscita un conflicto, al litigio y a la transacción (*negotiorum gestio*), pero nunca a la violencia o a la guerra, pues “a donde hay aborrecimiento –dice este autor– no puede haber amor y nada puede haber bueno a donde no hay amor (*ubi odium ibi charitas non potest*)⁶. Y es que el amor, entendido como comprensión y recomposición de la amistad y de la concordia –la propinquidad (*propinquitias*) de que hablaba Cicerón– entre los seres humanos, ha sido considerado a lo largo de la historia como sustrato del derecho y de la justicia⁷.

En *El sueño de Polifilo*, novela arqueológica que escribió Francesco Colonna al finalizar el siglo XV, ya aparece esta idea representada por una imagen de la justicia formada por los típicos elementos iconográficos de la balanza y la espada, acompañadas en esta ocasión por un perro, símbolo de la amistad, que el autor interpreta como *Iustitia recta amicitia et / odio evagitata et nuda, / et ponderata liberalis / regnum firmiter serva[n]t*, que significa:

“la justicia, la amistad conforme al derecho, y una prodigalidad desprovista de odio y equilibrada, son la salvaguarda firme del reino”⁸. En cambio el aislamiento, debido a la ausencia de ese elemental apetito del amor al que los antiguos llamaban *intentio benevolentiae* o simplemente, *appetitus*, o bien al aborrecimiento u odio a los demás, es un obstáculo para la *recta amicitia* (amistad conforme al derecho) de la que habla Colonna, pues produce en las personas una terrible situación de hastío y *soledad* nada propicia para el encuentro dialógico⁹.

Se dice desde antiguo que quien odia, rechaza o “aborrece” a sus semejantes, termina hundido en la soledad más pura a la que comúnmente llamamos “aburrimiento”. Ésta es la acepción de ambos términos que ofrece el *Tesoro de la Lengua castellana*, escrito por Sebastián de Covarrubias en 1611:

Aborrecer / del verbo [latino] *abhorreo* vale querer mal una cosa con miedo y horror que se tiene de ella o fastidio... por término más grosero dicen *aburrir* y *aburrido*, por el que de sí mismo [sic] está descontento, despechado y determinado a perderse, sin reparar en el daño que se puede seguir...”¹⁰

Del aborrecimiento se ocupa también el preceptista barroco Andrés Ferrer de Valdecebro, en un curioso libro escrito en Puebla y México, publicado en Madrid, en 1670, en el que lo define como “*vetus ira ex pluribus causis colecta, diuturno tempo perseverans*, enojo envejecido, fabricado de muchas cosas que dura mucho tiempo, llámale el hebreo *sineah*, *odium*, *hostilitas*, *infestatio*, *odio*, *hostilidad*, *aborrecimiento*...” Y más adelante se refiere a la antigua representación de este defecto humano a través de la imagen del búho:

Es como letal natural el aborrecimiento que tiene a las demás aves y le pagan su aborrecimiento porque mucho más le aborrecen a él. Dicen algunos escritores que le siguen de día por la hermosura de sus ojos, de que viven enamorados algunos pajarillos, porque como los tiene tan cristalinos y claros se ven en ellos como en espejo... escriben verdaderamente de memoria porque tienen manifiesta experiencia los que siguen esta caza que se juntan los pájaros para picarle, maltratarle o matarle por el odio y aborrecimiento que le tienen...”¹¹

La palabra aburrimiento, sinónimo de aborrecimiento, ambas del latín *ab horrere*, como señalan Covarrubias y Ferrer en los textos citados, significan, efectivamente, un horror o desprecio hacia algo o alguien y por consiguiente, dice el filósofo Rafael Alvira, “el que se aburre es el que está horrorizándose de algo, está rechazando algo con lo que no quiere tener nada que ver. Y por

eso en el origen latino, del cual derivan nuestras lenguas, tenemos *in-odiare*, de la cual se llega a las expresiones *ennui*, *noia*, *annoyance*... aburrirse es todo lo contrario de lo que se vive cuando uno se mete dentro del ser, está en el ser, se *interesa*¹². Leonardo Polo señala a este propósito que “La aparición del aburrimiento es la desaparición del interés”¹³. El *interés*, según el esclarecido filósofo español, se refiere a una “situación” –no hipotética ni abstracta sino de verificación real, en un tiempo y un espacio determinados– incalculable, sin estabilidad ninguna, que produce una atracción en nosotros debido a que se presenta como un problema real y complejo que nos concierne y que hemos de plantear como tal para estar en condiciones de resolver. Si recurrimos una vez más al origen de las palabras es posible que la etimología nos aclare el sentido de ésta. Las raíces latinas *inter esse* significan *entre el ser* de algo, es decir, meterse en una situación que a la vez nos lleva a otra y ésta a otra hasta constituir un complejo situacional y dialéctico que ahuyenta cualquier posibilidad de tedio y aburrimiento, “el *entre* del interés –dice Polo– es el respecto con cualquier cosa y no aislándola, sino entrelazándola a su vez”¹⁴. Lo contrario, como veremos a continuación, es el esquema rígido y sin movimiento, cerrado a las múltiples posibilidades de la vida y a su circulación dialéctica.

En lenguaje jurídico, aquello que genera interés del abogado o del juez se llama comúnmente *asunto* o *problema*¹⁵. El aburrimiento en la vida del estudiante de derecho, lo mismo que en el profesional, viene cuando hay ausencia de asuntos, o cuando la realidad no se plantea en el aula como “problema” a resolver. ¿Qué interés puede producir en una inteligencia joven, en proceso de formación, un frío esquema clasificatorio de los contratos o de las acciones?, ¿Qué interés pueden tener para él las fórmulas abstractas de los textos o las típicas definiciones de manual que ha de aprenderse a solas sin que medie la discusión? Y no se diga de la repetición memorística de la ley, una actividad esencialmente antisociable, ajena a la interacción y a cualquier otro medio que exija del estudiante poner algo de interés. No en balde se suele decir que el aburrimiento en su forma más acabada es el “tedio”, producido, en este caso, por la relación del estudiante universitario con un conjunto de formas sin contenido y sin referente en la realidad, o, dicho en los términos más radicales de Heidegger, con la *nada*. Ese *tædium vitæ*, tan humano y tan desastroso a la vez, es el que experimenta quien estudia el derecho sin *interés*, sin sentido problemático, ni casuístico, y en última instancia, alejado de las realidades humanas más elementales.¹⁶

La pérdida del interés en los estudios de derecho, tanto en los profesores –sobre todo en los más jóvenes y en los más viejos– como en los alumnos, justificaría en todo caso el uso del búho como emblema de la soledad y del aburrimiento en las facultades de derecho, pues la memorización de un esquema o de unos apuntes, que es como generalmente se enseña y se aprende hoy el derecho, es lo más opuesto al juego de la razón, al coloquio entre colegas, al aprendizaje por medio de la deliberación colegiada y de la discusión, al debate y a todas esas formas que adquiere el diálogo en nuestra profesión. Y en ellas debemos incluir, por supuesto, a la negociación para pactar un arreglo y al litigio, que, según definición del primer diccionario castellano, escrito en el siglo XVII, no escapa del ámbito de las artes suasorias, pues “unas veces, [es] lid de armas, que vale batalla, otras veces, contienda de razones, como en los pleitos, y estas se llaman *lites*, y litigar el pleitear, como lidiar, el pelear unos contra otros”¹⁷.

Así pues, el estudiante de derecho ha de aprender en el aula las disciplinas que requiere para entablar esa *contienda de razones* que son el litigio y los procesos judiciales. Una persona que no sepa pelear por esa *vía*, en la que los contendientes se ajustan a unas reglas de argumentación y a unas leyes procesales, no se puede llamar propiamente abogado. De igual manera, una institución de enseñanza que no centre en esas disciplinas sus programas de estudio, difícilmente puede ser considerada Facultad de Derecho, pues enseñar a repetir la ley, además de resultar, como he señalado, soberanamente *aburrido*, es de suyo *antijurídico*. Pero esta relación requiere todavía algunos matices explicativos.

La enseñanza del derecho debe orientarse a la formación de expertos en el diálogo, pues ahí radica la esencia de su profesión. Por ello el aburrimiento del que aquí estamos tratando no se refiere a la banalidad de una clase mal expuesta debido a la improvisación del tema o al ritmo cansino del profesor. El problema va más allá de la pedagogía formal para instalarse en los espinosos terrenos de la epistemología y de la ontología del derecho. Se trata de la necesidad de recuperar la intrínseca dinamicidad del diálogo jurisprudencial frente a la supuesta y tramposa inmutabilidad de la forma legal. Y el método con que se enseñe el derecho no es cuestión baladí, constituye el camino inmediato para su recuperación, pues el aburrimiento gestado en la universidad puede devenir aborrecimiento, primero, y más tarde, en la práctica social, ruptura del orden jurídico; amén de la crisis y hasta pérdida de la ética jurídica, pues donde no

hay sino repetición de definiciones y de leyes, no puede haber aquello que es propio al hombre por naturaleza: el razonamiento.

Razón tenía, pues, don Álvaro D'Ors, al señalar la radical antijuridicidad del aborrecimiento, pues lo propio del derecho no es el rechazo de la relación vinculante o la aniquilación del adversario, sino la lucha agonística por medio de razones y argumentos, como en el litigio. Por ello decía el insigne jurista español que “*odio* no es un término jurídico como lo es en cambio, *enemistad*... la enemistad se opone a la amistad y el odio se opone al amor, pero estos sentimientos son morales, en tanto aquellos son posiciones de una relación jurídicamente formalizable”¹⁸. Y precisamente porque es posible formalizar las relaciones de enemistad, existe el derecho, que transforma al enemigo a muerte en competidor agónico (*iustus hostis*), sujeto a unas reglas contenidas en un código y a las instancias judiciales del Estado¹⁹. El ilustre Carnelutti lo decía a su modo en ese pequeño libro que hace las delicias del jurista, titulado *Cómo se hace un proceso*, en el que de alguna manera resume la quintaesencia de lo jurídico, en estos términos por demás expresivos: “el proceso, después de todo, es el subrogado de la guerra. Es, en otras palabras, un modo para domesticarla”²⁰, y allí mismo concluía: “el derecho nace para que muera la guerra”²¹.

Para recuperar la vocación agonística del abogado se necesita una universidad cuyos métodos se orienten a formar a los estudiantes en la práctica de resolver problemas planteados como “casos”, mediante un juego de inteligencias consistente en que cada uno de los estudiantes, jugando el rol de una de las partes involucradas en un juicio o en una transacción, ha de aprender a descubrir por medio de la discusión (*disputatio*) la barahúnda de posibilidades de solución que ofrecen las diversas situaciones del *asunto* en general (materia del problema) y del combate verbal en particular (forma en que se expone).

§ 2. El Derecho entendido como juego

El juego, según Johan Huizinga, está presente en el derecho, por cuanto éste tiene en las culturas arcaicas, “el carácter de una porfía”, esto es, de lucha en la que una parte trata de denigrar a la otra con un juego de palabras rebuscadas, no importando tanto las razones como las agudezas: “la palabra latina *iurgium*, *iurgo* –dice el historiador holandés– debe ser comprendida desde este punto

de vista. Ha nacido de la forma *ius-igium*, de *ius* y *agere*; equivale, pues, a hacer justicia, y se puede comparar con *litigium*, que literalmente significa el proceso, el procedimiento y, también, el discurso denigrante, la pugna verbal, el altercado, y nos refiere a una fase en que la contienda jurídica era, principalmente, una competición denigrante²².

La denigración por medio del lenguaje le da mayor importancia al efecto sobrecogedor que puedan llegar a producir las palabras en el público receptor, antes que a su contenido de veracidad, pues lo que le interesa a quien lo usa es desprestigiar a la otra parte con ánimo de obtener del grupo (aldea, tribu, clan) la aprobación de su causa. A eso se refiere la expresión *denigrar* que utiliza Huizinga, pues proviene de la voz latina *denigrare* –en castellano *ennegrecer*– que quiere decir, según el *Diccionario de Autoridades* del siglo XVIII, “poner negra alguna cosa u obscurecerla”, de donde “denigrativo [es] cosa que denigra, mancha, deslustra e infamia la opinión, crédito, honra, fama. Comúnmente se dice de las obras de ingenio que son injuriosas... *infamia notam inurens*”²³.

Este carácter denigratorio de la discusión se nota en los procesos judiciales de los reinos y ducados de la alta Edad Media, en los que se acompaña al alegato el grito, el vocerío, el manotazo, el insulto y la humillación, e incluso los golpes. La denigración verbal en la discusión pública o en el litigio primitivo no deja de ser, pues, un uso irracional de la palabra²⁴. No es casualidad que el símbolo del búho en las antiguas sociedades, también se asocie al escarnio, entendido como una súbita afrenta realizada contra el honor de alguno por medio de la palabra. Este era el sentido que le daba un famoso preceptista italiano del Renacimiento, Cesare Ripa, cuando proponía su representación en la imagen de un hombre zarrapastoso al que da el nombre de “Escarnio”, que debía pintarse como “un hombre que lleva sobre la cabeza un búho y la túnica mal compuesta y desceñida”²⁵.

El mismo espíritu de competencia de los primeros siglos de la era cristiana seguirá animando de algún modo al derecho en las sociedades con mayor grado de desarrollo cultural en el mundo bajomedieval²⁶. Con la aparición de la universidad en el siglo XIII, se abandona la denigración y el escarnio como medios para formar la “convicción” del juzgador –juez, jurado o comunidad– dejando al lenguaje su dimensión puramente racional o deliberativa, como vehículo para descubrir la verdad jurídica. El recurso a tácticas especiosas tendientes a inhibir al adversario –*la guerra de los nervios*

le llamó Calamandrei— adquiere un sentido diverso, pues se da del mismo modo que en ciertos juegos de mesa o de encuentro personal²⁷, como arte de sugestión o *bluff*, que “consiste, como todos saben, en hacer creer al adversario que se tiene en las manos mejores cartas de lo que en realidad se poseen”²⁸. Pero esto es algo meramente accidental, pues lo importante, como he dicho, serán, cada vez más, las razones esgrimidas y el uso conveniente de los tiempos procesales (como las *cautelas*, por ejemplo) en pro de la causa defendida en juicio, o bien a favor de la sentencia pronunciada por el juez.

Este es el significado que se aprecia en la definición que da Covarrubias en el primer diccionario castellano, cuando leemos la voz “litigante”, entendido como “el pleiteante y lidiador, el que hace campo contra otro. Lidiar toros es salir a correr toros”²⁹. La lidia taurina se compara en este texto antiguo con el proceso y con el litigio porque en ambos se trata de un combate en el cual el arma con que cuenta el torero frente a la fuerza bruta del astado, es su agilidad mental, es decir, el arte o ingenio para dominar los tiempos y espacios y para burlarlo con el capote o la muleta. Cuentan que el insigne jurista italiano Francesco Carnelutti, asistió en una ocasión a una corrida de toros en Madrid, invitado por sus colegas españoles, y al terminar la fiesta comentó: “la corrida es muy parecida a un proceso judicial”. Quizá a ello se debe que llegue a comparar el desarrollo de un proceso en los estrados con un teatro o un espacio de diversión o juego, pues en ambos casos se trata de formas de representación (re-presentación) de la realidad de modo lúdico y competitivo: “negada hoy a la esencial crueldad de la multitud la posibilidad de saciarse viendo correr la sangre en la arena, no le queda para gozar de aquel escalofrío mas que el aula de la Corte”³⁰.

La formulación del derecho en el proceso judicial a través de “posiciones”, refleja bien este modo lúdico de entender lo jurídico, haciendo un uso ingenioso del lenguaje y de sus tropos, así como de los tiempos y circunstancias. En el famoso libro *Margarita de los pleitos*, escrito en el siglo XIII, atribuido comúnmente al jurista castellano Fernando Martínez de Zamora, encontramos algunas recomendaciones sobre el modo de “façer las posiciones”, después de que se ha establecido la *litis constestatio*, es decir, después de que se ha aceptado el proceso por parte de los litigantes³¹. Estas recomendaciones se relacionan directamente con el modo lúdico de entender lo jurídico, pues sugieren diversas formas en que los litigantes han de plantear los hechos y cuestiones a su adversario, usando del ingenio pronto, de la agudeza lingüística, de la buena

retórica argumentativa, en una palabra, de la *inventio*³² que es el proceso de descubrir una verdad jurídica a través de razonamientos prudenciales. En todo caso, se requiere un duelo verbal, una competición en la cual la discusión en el foro es el arma fundamental para derribar a la contraparte.

Rudolph von Ihering, en su libro *Bromas y veras de la jurisprudencia*, señalaba que “el gracejo popular compara el proceso con un juego de azar, pues habla de *ganar y perder*, y de *ganar y perder el juego* en una causa, y nosotros los juristas, sabemos que esta comparación está en cierto modo justificada”³³, si bien reconocía que para que se diera el “juego” se requería un mínimo de igualdad en los competidores. Las reglas de ese juego judicial se contienen en los códigos de procedimientos, pero también se ordenan por los principios de la lógica argumentativa, del razonamiento recto esgrimido en el alegato *inter pares*. Con toda razón ha dicho el ingenioso y sutil procesalista italiano, Piero Calamandrei, que por eso,

La abogacía es un arte en el cual el conocimiento [universitario] de las leyes sirve muy poco, si no va acompañado de la intuición psicológica que sirve para conocer a los hombres, y a los múltiples expedientes y maniobras mediante los cuales tratan ellos de pelear las leyes a sus finalidades prácticas. En vano se espera de los códigos de procedimientos, aun los mejor estudiados teóricamente, que sirvan verdaderamente a la justicia si no son sostenidos en su aplicación práctica por la lealtad y la corrección del juego, por el *fair play* cuyas reglas no escritas están principalmente encomendadas a la conciencia y a la sensibilidad de los órdenes forenses³⁴.

Decía que el aburrimiento académico (o academicista) en las facultades de Derecho proviene de la ausencia del diálogo en el aula, pues, como señala Alvira en el texto citado, al aburrimiento se le opone el juego, y éste se encuentra sobre todo en el diálogo, en el intercambio de opiniones y argumentos. Esto era lo propio de la enseñanza del derecho en las facultades medievales, en las que la cátedra, lejos de ser una lección magistral, era una discusión, y por ello es que se puede considerar como lúdica, por cuanto se sustentaba en el ingenio de los alumnos para discutir sobre diversas *quaestiones* o problemas, basados en el método escolástico del *sic et non*, en el que lo primero es liberarse del engaño de las apariencias (incluso de las que provienen de los textos ya sea por una interpretación errónea o por contener falacias argumentativas) y después entrar a la dialéctica de las posibilidades; de allí que los juristas llamaran a sus estudios *quaestiones dialogice* o bien, *quaestiones dialecticae*³⁵.

La enseñanza del derecho en la universidad medieval, por tanto, no era ni podía ser –igual que hoy– estrictamente prudencial, pues no se orientaba directamente a la acción (eso es propio del abogado en el foro o del juez en los estrados, pero no del profesor o del alumno en la universidad), pero sí era esencialmente casuística, es decir, buscaba formar en el alumno los hábitos intelectuales necesarios para la acción, planteando “casos”, que no eran reales sino verosímiles³⁶. Esto significa que habían de resolverse “como si fueran reales”, y para ello se requería que el profesor planteara como tal el “caso”, explicando al alumno las reglas (tomadas de la experiencia y de las opiniones de los juristas) que podrían emplearse para resolverlo, asimismo le señalaba las normas aplicables y la doctrina de los juristas que podría darle luces para mejor plantear y resolver el problema de fondo. La condición verosímil del caso nos habla de una “lógica de probabilidades” –opiniones razonables según los principios generales del derecho– que suscita la discusión y el debate entre los asistentes, convirtiendo al aula en una especie de “forum de opiniones”, en el que se debe llegar, no tanto a la “mejor solución”, cuanto a la “más probable” y legítima según derecho natural, de gentes y civil³⁷.

El arte propio del jurista –el *ars iuris* se dirá a partir del siglo XIV– es la *inventio* o invención, consistente en descubrir la verdad en una situación determinada o en un caso planteado. Eso significan las palabras latinas *in venire*: traer o hacer venir algo que está oculto, y esto ha de hacerse mediante el discurso. Por eso el futuro jurista debe formarse en la retórica, aprender las figuras del lenguaje que le permitirán discernir los matices de un asunto, plantearlo correctamente y defenderlo con argumentos adecuados, que persuadan, disuadan o seduzcan a la contraparte y, sobre todo, una vez que entre en la práctica, al juez y a los jurados cuando y donde los haya.

A diferencia de lo que sucede en la universidad actual, la memoria del estudiante de derecho en la Edad Media no era un depósito de datos, silogismos y leyes, ni mucho menos de teorías abstractas e inútiles, sino que se le empleaba como un recurso para ese juego mental y retórico, para que aprendiera a *inventar* o descubrir el derecho, aprendiendo las reglas y la doctrina de los juristas, que nunca es teoría ni especulación, sino “un conjunto inteligible de enunciados válidos en general aunque se refieran a casos particulares”³⁸. Esta doctrina, como se sabe, está contenida en los textos, en forma de “casos”, “cuestiones”, o bien, resumida en máximas o “reglas de derecho”, principalmente en el *Digesto* o, dicho en lengua griega, *Pandectas*. Paolo Grossi da razón de un famoso

juego jurídico mnemotécnico empleado por los estudiantes para tener a la mano la regla de derecho conveniente a su argumentación, llamado *Introductio artificialis in quiquaginta libros Pandectarum, duodecim codicis, et quatuor institutionem divi Iustiniani* de Thomas Murner, se formaba de una “baraja jurídica” en la que se contenían cientos de nociones de derecho civil que los alumnos debían aprender de memoria mientras jugaban³⁹. De esta manera se ejercitaban en el arte de citar oportunamente, de asociar con rapidez los conceptos y los argumentos de razón. El caso y la “*quaestio*” planteados en la cátedra por el profesor parecen volverse “enigmas” que deben ser descifrados por el alumno valiéndose del recurso de la memoria para razonar por analogía, de la imaginación para plantear correctamente el problema, y del razonamiento, propiamente dicho, para proponer la solución.

Todo esto fue así hasta que en el siglo XIX se suprimió la doctrina como fuente del derecho, entrando en las aulas la actitud y el modo de conducirse que aquí estamos identificando con la imagen del búho. Es en la universidad donde, desde esta perspectiva, se le enseña al estudiante de derecho a venerar al ave solitaria, ejercitándose en todos los modos de aprendizaje que lo separen de los demás, que lo aíslen rumiando conceptos abstractos de autores que en algo le suenan al oído o repitiendo de memoria los artículos de los códigos con sus fracciones e incisos. Ahí, en el aula de clase, aprende el arte de recitar la ley sin reparar demasiado en su contenido, sin discutirla ni criticarla; ahí se verifica la consecuente pérdida de las habilidades argumentativas, e incluso, en un sinnúmero de casos, del ingenio. En síntesis, la memoria en la universidad actual desplaza a la imaginación en la misma medida en que la ley (*lex*) prescinde de la argumentación jurídica razonada (*iura*). La *inventio* sufre el golpe de gracia, siendo sustituida por la *interpretación legal*: “Interpretar –decía Demolombe en la introducción de su *Curso de Código de Napoleón*– es descubrir, dilucidar el sentido exacto y verdadero de la ley. No es cambiar, modificar, innovar; es declarar, reconocer... pero [el jurista] nunca debe tener la pretensión de haber inventado; de lo contrario no será ya interpretación”⁴⁰.

El resultado de este rechazo, y en ocasiones ataque, a la doctrina de los juristas y a la enseñanza de las artes suasorias, especialmente de la argumentación, lo tenemos a la vista: los búhos no sólo exornan los libreros y estanterías de los despachos en México, sino que parecen rendir tributo a su significado original, pues concuerda el simbolismo que hemos explicado con la soledad del profesor y del alumno en la universidad actual: dos sujetos

incomunicados y yuxtapuestos en al aula, uno que, desde la altura de una tarima o un podium repite el texto de la ley deteniéndose acaso ante la sospecha de alguna antinomia recóndita que le haga parecer perspicaz y profundo a los ojos de su público cautivo –con “una profundidad superficial”, diría Kierkegaard definiendo el aburrimiento⁴¹–; el otro, desde el más lamentable estado de anonimato y soledad, apuntando lo que oye y entiende a la mayor velocidad que le permitan sus facultades sensoriales, especialmente el oído y la mano. Pero el aburrimiento –o aborrecimiento como decían los antiguos– del universitario se torna más problemático y hasta grave, en la vida profesional, pues generalmente termina por cegar al que ejerce el derecho, haciéndole perder de vista la dimensión humana y moral de su profesión, lo cual es especialmente delicado tratándose de los jueces, pues “el aborrecimiento, el amor y las conveniencias –dice Ferrer de Valdecebro hablando de los búhos– [los] ciegan para que no vean la verdad (*amor et odium, et proprium comodum saepe faciunt iudicem non cognoscere verum*)⁴²”.

¿Cómo llegamos a este estado de aburrimiento, o si me es permitido el neologismo, a esta *buhoización* en las Facultades de derecho? Para dar respuesta a esta pregunta debemos remontar nuestra reflexión hacia los siglos XVIII y XIX, específicamente al período conocido en la historia jurídica como “codificación del derecho”.

§ 3. La universidad napoleónica o los orígenes del aburrimiento en las facultades de Derecho

Una de las primeras disposiciones de Napoleón, después de promulgar su Código Civil, fue ordenar los estudios de Derecho de tal modo que la enseñanza se limitara a exponer sus leyes, para controlar lo cual se valió de los “*inspecteurs des écoles de droit*”, a quienes dotó de amplias facultades para vigilar que los profesores cumplieran con los nuevos programas⁴³.

Es de sobra conocida aquella expresión con la que el profesor Jean-Joseph Bugnet, resumía la nueva situación de los estudios de derecho en la universidad de entonces: “No conozco el Derecho Civil, sólo enseño el Código de Napoleón”. Con esta frase expresaba el profesor francés que no era necesario enseñar a razonar al alumno las doctrinas y los casos contenidos en los textos, pues bastaba con que con la exposición clara y resumida de la ley, facilitando al estudiante su memorización o “recitación”, palabra ésta por demás expresiva y con la que se solía definir la “lección” en las Facultades de Derecho.

Bonnecase recoge las notas que dejó escritas un discípulo de Bugnet a propósito de su clase, altamente reveladoras del nuevo espíritu docente en la universidad francesa y consecuentemente de las facultades de derecho que se inspiraron en aquella:

Partidario del método analítico [...] comentaba el Código en su orden. Tomaba cada artículo, lo leía lentamente, lo disecaba, para emplear su expresión original, revelaba cada palabra sobresaliente, haciendo notar su alcance para elevarse después a la teoría en lo que tiene de abstracto, y especializar fórmulas generales... Para dar unidad a su enseñanza, resumía al principio de cada lección las materias tratadas en la anterior, de una manera completa y lúcida, al mismo tiempo que agrupaba y encadenaba las ideas de un mismo orden, enseñando así al estudiante a resumir por sí mismo y aprender lo que era esencial de sus estudios, ¿Por qué lo hacía así? Porque consideraba arbitrarias las divisiones que cada uno hacía a su fantasía y según el giro de su espíritu, porque creía que era preciso respetar el pensamiento del legislador, no solamente en cuanto al fondo, sino también en cuanto a la forma que ha querido darle y que al distraer un artículo del capítulo y de la sección en que se encuentra, se expone el intérprete a extender o a restringir su alcance⁴⁴.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Estrasburgo, como lo ha estudiado el mismo Bonnecase⁴⁵, fue, con Rau y Aubry a la cabeza –autores de la magna obra *Cours de Droit civil français*–, uno de los principales bastiones de la Escuela Exegética, enemiga de la enseñanza de la *equidad* (sobre todo, judicial) en la Universidad. Aubry llegó a ser decano de esa Facultad, y defensor tenaz y casi obstinado, de la interpretación restrictiva de la letra del Código Napoleón, así lo expuso en 1857, en un discurso en el que parecía querer consagrar el nuevo estatuto de la enseñanza del derecho, señalando a los profesores encargados de impartir a nombre del Estado la enseñanza jurídica, la obligación de castigar con firmeza a aquellos estudiantes que en clase osaran criticar los contenidos de las leyes promulgadas por el Estado, con lo cual evitarían “toda innovación [del alumno] que tienda a sustituir la voluntad del legislador por una extraña”⁴⁶.

Los profesores Aubry y Rau en su citada obra de derecho civil, junto a otros representantes de la Escuela Exegética, como Baudry Lacantinerie y Demolombe, abrían así el camino a la rémora de las clases magistrales, en las que el alumno queda reducido a un ser inerte, condenado a la más absoluta pasividad mental cual si fuera esponja que absorbe de memoria la prédica del

profesor. Y lo más lastimoso de esta dinámica es que los exámenes no podrían ser otra cosa que una réplica de memoria sobre la legislación, en el que uno pregunta sin cuestionar y el otro contesta en ocasiones sin pensar.

La Universidad napoleónica significa, por tanto, el inicio de una larga historia de crisis y decadencias, especialmente para las facultades de derecho, pues sabido es que cuando se desea imponer cortapisas a la sociedad, como lo hizo el Emperador, no es posible permitir la existencia de fuentes de jurisdicción y gobierno ajenas a la voluntad del Estado, plasmada sobre todo en la legislación, por lo cual, como hemos visto, la universidad hubo de sacrificarse en aras de una supuesta racionalidad y del “orden jurídico”⁴⁷.

Los postulados de la Escuela Exegética marcaron la tónica general de la enseñanza del derecho en el siglo XX, no únicamente en Francia sino en todos aquellos países en los que se acogió el modelo codicista napoléonico y más tarde el pandectista alemán, como en el nuestro, en donde el positivismo y el formalismo encontraron buena aceptación entre los abogados y especialmente entre los docentes, tan dados a enseñar y preguntar de memoria usando y abusando de los aburridos manuales.

Esta corriente de interpretación y enseñanza del derecho llegó, en efecto, a nuestra tradición universitaria mexicana, en donde los libros de texto de Marcel Planiol, Baudry-Lacantinerie, Demolombe y Mourlon se usaron como libros de texto hasta mediados del siglo XX. Pero algunos de nuestros profesores de derecho, especialmente de la Escuela de Jurisprudencia en la ciudad de México, con una fuerza y una conciencia de su dignidad universitaria que en el siglo XX no se volverá a ver sino raramente —hay que decirlo—, se opusieron a la tendencia exegética que el Estado les quería imponer. Una de las principales críticas al pretendido modelo era el aburrimiento en la enseñanza del derecho (*ab horrere*), esto es, al aborrecimiento que produce en los estudiantes las clases vacías de contenido crítico (*vacuo*) en las que el profesor no hace sino repetir la letra de la ley:

¿Queréis, señores redactores ponerle una mordaza? ¿queréis que la ciencia languidezca como en aquellas universidades españolas en donde existía, por decirlo así, la eterna consigna para el profesor de una enseñanza estrecha y estacionaria? *Natura abhorret a vacuo*, se había dicho, y lo mismo quería repetirse eternamente.⁴⁸

Unos años más tarde la redacción del periódico jurídico y académico de la Escuela de Jurisprudencia de la ciudad de México, denunciaba así la crisis de los estudios de derecho:

Tiempo ha que los estudiantes de las escuelas profesionales vienen resintiéndose de la mala elección de los textos, de los torpes métodos de enseñanza y muy particularmente de los viciosísimos sistemas de examen⁴⁹.

§ 4. Etiología del aburrimiento y posible rehabilitación de la enseñanza actual del derecho

Las causas por las que se cayó y continuó en este reduccionismo pedagógico y científico en las Facultades de Derecho, después de la universidad napoleónica, son muchas y muy variadas, por lo que se hace difícil ni siquiera intentar una etiología general de la cuestión. No obstante podemos detectar algunos rasgos característicos que iluminen nuestra aproximación al problema.

A. Formalismo y positivismo legal

Desde el siglo XIX, nos encontramos con dos grandes trabas para el posible ejercicio dialéctico en las facultades de derecho. Las dos extravían y reducen su enseñanza, una al aprendizaje de conceptos abstractos, otra a la memorización de las leyes positivas. En el primer supuesto, como ya se habrá advertido, se trata del formalismo heredado de la pandectística alemana del siglo XIX, el cual suele anteponer a la inteligencia de lo real el estudio de las formas conceptuales, mismas que definen palabras más que cosas. Fácilmente el formalismo deviene generalidad e indiferenciación, dando lugar a un modo de conocimiento completamente estático, ahistórico y por ello irreal⁵⁰. Piénsese en la tendencia de la mayoría de los autores de libros de texto a elaborar definiciones, conceptos altamente abstractos y cuadros clasificatorios con los que se pretende expresar el carácter supuestamente apodíctico de la ciencia jurídica. Además, como todo lo que es *indiferente*, el derecho abstracto concebido y explicado como pura forma (geométrica), aleja del estudiante cualquier *interés*, pues en los conceptos sistematizados por el jurista moderno no tiene cabida el *problema* como tal, lo importante es la forma legal, a la cual ha de ajustarse cualquier hecho problemático al que pretenda dársele la calidad de “jurídico”. De allí el aburrimiento vital que para el estudiante de derecho conlleva todo formalismo.

Pero bien puede decirse que el principal obstáculo epistemológico y la causa directa del reduccionismo en la enseñanza del derecho actualmente parece ser más bien el memorismo que plantea el positivismo legalista. La cantidad de artículos, fracciones y leyes, así como de datos positivos siempre en relación con los códigos, depositados por el profesor en la memoria de sus alumnos, ha venido a suplir la calidad y profundidad del saber. Abundan hoy en las aulas de un buen número de universidades, públicas y privadas, maestros o alumnos que son verdaderos “genios analfabetas”. Genios porque han logrado atesorar gran cantidad de información y leyes en la memoria, llegando en ocasiones a recitar las posibles antinomias y las leyes de otros ordenamientos con las que se relacionan los textos que explican. Analfabetas porque su conocimiento se ha vuelto autorreferencial, esto es, erudito pero desligado de las realidades humanas fundamentales y por ende alejado del más elemental sentido común. A tal grado es esto que por momentos me recuerdan a aquel personaje extraviado del cuento de Borges, *Funes el memorioso*, que de tanto memorizar las cosas concretas que le rodeaban perdió la capacidad y la libertad de razonar más allá del fenómeno inmediato.

B. Positivismos sociológico e Idealismo

Desde una perspectiva filosófica y antropológica, la pérdida del amor y de la *amistad humana* como sustrato del Derecho, así como su sustitución por otras formas de “autoconciencia”, parece haber encontrado especial eco dentro de ciertas corrientes idealistas y positivistas del pensamiento moderno. En todo caso esta pérdida implica la supresión de la posibilidad de transformación del enemigo a muerte en *contendiente* y por tanto, la cancelación de la *razón dialéctica* del jurista, del abogado y del juez, como vía para el descubrimiento e instauración del orden jurídico basado en la *conciencia personal* de cada una de estas profesiones.

Al lado del positivismo legal al que me he referido encontramos el positivismo sociológico francés, no menos utópico que el jurídico ni demasiado alejado como a veces se piensa, de las tesis centrales del idealismo alemán. Augusto Comte, su principal representante, desprecia las relaciones humanas de amistad como fundamento del derecho por parecerle que en la sociedad positiva el ser humano no necesita de los otros –como personas individuales y reales– para resolver su existencia jurídica. La sociedad –expresión de ese dios universal llamado por Comte *Gran Ser*– lo resuelve todo, por eso el jurista ha

de entregarse a ella, a sus leyes inmanentes, pues en ella está la respuesta para recuperar cualquier pérdida o desequilibrio. El derecho, entendido como una relación de carácter racional entre personas individualmente consideradas, no tiene ningún sentido, pues la *persona* para esta corriente es irrelevante frente al todo social.

Hegel, por su parte, en su *Filosofía del Derecho*, sostiene que la amistad, entendida como posibilidad de establecer relaciones humanas de diálogo, deliberación y discusión para alcanzar la verdad (entendida como *conciencia*), resulta innecesaria cuando se manifiesta la “idea absoluta”, es decir, cuando se hace objetiva históricamente o se patentiza en el Estado. Por eso, como señala Laín Entralgo, para el filósofo alemán, el amor deja de existir en el Estado, *puesto que en este uno es consciente de la unidad bajo forma de ley* –dice, citando a Hegel– *el contenido de (mi unidad con los otros hombres) debe ser racional y yo debo saberlo [Philosophie des Rechts § 7]*⁵¹. Las relaciones de los seres humanos no vienen, pues, determinadas por la racionalidad que lleva al encuentro mutuo, o por la posibilidad de inventar el orden jurídico, sino por el mero hecho de pertenecer a uno ya dado, el instaurado por el Estado: ¿Qué razón de ser tendría entonces la discusión argumentativa del derecho, o la búsqueda de la composición del orden por parte de los juristas? Ninguna. Es la ley y sólo la ley, la que determina en este esquema la convivencia social.⁵² De ahí la necesidad de enseñar la ley a los alumnos haciendo a un lado las otras formas de enseñanza a que me he referido, pues se piensa que únicamente en el Estado y en sus leyes, puede encontrarse el derecho. Por ello, como bien ha dicho Laín Entralgo, mientras que “para Hegel el imperio del derecho haría inútil el amor, para Comte, en cambio, el imperio del amor haría inútil el derecho. Tanto en uno como en otro caso, la amistad, en el sentido habitual del término, se ha hecho doctrinalmente imposible”.⁵³

Dejando de lado las posturas filosóficas, la etiología de la situación patológica de la enseñanza del derecho actual, desde una óptica empírica, aunque parezca increíble, la encontramos en actitudes derivadas de la fe, firme y profunda, en aquellas formas de ver y entender lo jurídico heredadas del siglo XIX, que adquieren todavía vida (quizá sin demasiada conciencia por parte de los profesores y de los alumnos) en el aula universitaria.

C. La práctica docente de los profesores de Derecho

Detendremos ahora nuestra atención en las razones subjetivas de este reduccionismo, tratando de explicar brevemente algunas carencias y actitudes que han llevado a los profesores de derecho a centrar sus enseñanzas en el aprendizaje de la ley.

Una de estas causas es la ingenua pero firme creencia (si bien, no creo que mala conciencia) de un buen número de profesores de derecho en el dogma de la igualdad absoluta contenida en la ley, o en el de la seguridad jurídica garantizada por el principio de legalidad. En ambos supuestos se confunde invariablemente justicia con legalidad, por lo que discurrir por vías alternativas a la legalidad carece de sentido y utilidad.

En otros casos no se razona más allá de la norma simple y sencillamente por la falta de cultura humanística en algunos maestros, lo cual les impide enseñar a razonar a los estudiantes empleando la analogía con criterio amplio, planteando problemas reales y afrontando en las clases dialogadas las dificultades que estos ofrecen. En su lugar la mayoría prefiere, bajo el pretexto de orden y método, seguir un libro de texto en el que se contienen tediosas clasificaciones y empobrecedoras definiciones del derecho, obligando a sus atormentados alumnos a dar razón de su contenido en los exámenes, mediante preguntas orales o escritas, siempre formuladas como cuestionario⁵⁴.

No le faltaba razón al filósofo Gastón Bachelard cuando hace años advertía casi con puntualidad sibilina que la carencia de visión humanística en los profesores universitarios, a la que él asignaba como “visión polítropa”, es decir, prudencial, flexible, y abierta⁵⁵, arruinaría el verdadero espíritu científico en la pedagogía moderna, pues priva al conocimiento de su principio fundamental, a saber: “el sentido del problema”. Sostenía que la ignorancia de algunos maestros en materias fundamentales como la historia, la filosofía y la literatura alejaría cada vez más al conocimiento universitario de la realidad compleja y problemática y le llevaría por la seductora senda de los esquemas simples y superficiales, o de las excesivas teorías generales, e incluso lo orientaría a un tipo de pedagogía facilona que inmoviliza el pensamiento por medio de cuadros y resúmenes.

Otra de las causas, quizá la más general, por la que se ha abandonado el razonamiento libre y lúdico en las facultades de derecho es la comodidad y conveniencia de algunos profesores, que prefieren no cuestionar un sistema legal que si bien no necesariamente y de modo sistemático se identifica con

la justicia (y eso es comúnmente sabido por todos), redundan en beneficio no sólo de ellos sino también de aquellos alumnos que desean hacer del derecho no otra cosa que su *modus vivendi*.

Al lado de estas posibles causas fundamentalmente actitudinales, encontramos otras también subjetivas, pero de carácter más bien psicológico, pues pertenecen al ámbito de los condicionamientos inconscientes del trabajo intelectual y académico. En primer lugar está la pereza. Hace más de cuarenta años, Calamandrei señalaba que una de las razones de supervivencia del viejo y pobre método de las grandes lecciones orales en las facultades de derecho, expuestas ante un estudiantado bien disciplinado, era la pereza del profesor que “sabe es mucho menos fatigoso repetir con bellas inflexiones de voz una charla de tres cuartos de hora, memorizada desde hace diez años, que afrontar la granizada de preguntas imprevistas e inquietantes que en una lección en forma de conversación con los estudiantes, puede poner en graves angustias la aparente omnisciencia del profesor”⁵⁶. Un afán desmedido de racionalización lleva a muchos maestros en nuestras facultades a sustituir la antigua y tradicional clase de argumentación —naturalmente dialógica— para dedicarse a discurrir en las clases según la lógica de unos constructos teóricos perfectamente trabados, a los que parece no faltarles una sola pieza y, por tanto, no sujetos a crítica ni a diversidad interpretativa, ni tampoco a un diálogo que explique en algo, al menos, la dogmática expuesta, en ocasiones con enorme jactancia intelectual a costa de la claridad y el orden en la exposición⁵⁷.

Unido a la causa anterior, está eso que podríamos llamar “vanidad profesoral” por la que, como decía el mismo Calamandrei, “algún profesor se autocomplace de su pulcra parrafada, y acaso ama el aplauso y lo provoca con el vuelo retórico final; y un poco aun el inconfesado gozo de ejercer, mediante la lección catedrática, incontrastado dominio sobre un estudiantado resignado y respetuoso, que semeja escuchar sin protesta, y al que el docente tiene el derecho de infligir, sin temor a ser contradicho, cualquier patraña que asome a sus labios... para satisfacer esta morbosa tendencia”⁵⁸. ¿Qué instrumento más adecuado que la lección catedrática, que somete a la autoridad del conferenciante un auditorio obligado a escucharlo por reglamento? “Después de todo —dice Savater a este propósito— la palabra *pedante* es voz italiana que quiere decir *maestro*, sin ninguna connotación peyorativa en principio... tal como la utiliza Montaigne en su ensayo *Du pédantisme*”⁵⁹. Y la pedantería es ficción, pose, vanidad, ese mal común a todas las aristocracias, como decía

Marañón, que termina por enturbiar y disminuir notablemente la eficacia de los hombres inteligentes.

Por último, hay otra causa que resulta un tanto incómodo hacer notar, pero que no podemos eludir ni escamotear aquí, ya que también ha contribuido a la burocratización universitaria. Se trata de la aparición en nuestras facultades de una joven clase magisterial, pródiga en genialidades pero carente de verdadero espíritu científico y universitario. No me refiero a todos los profesores jóvenes, entre los que se cuentan verdaderas lumbreras del Derecho, sino a una exígua minoría que ha optado por la cátedra únicamente como un medio de elevación del status social y profesional (engrosamiento del *curriculum*) o ya de simple afirmación personal y expansión de ámbitos de influencia, pues creen plenamente en aquel antiguo aforismo del despotismo universitario que dice que “quien enseña manda”. Por lo general se trata de abogados postulantes que colateralmente a su oficio en el despacho o en los tribunales dedican un poco de tiempo a “su clase”.

La consecuencia directa de esta práctica superficial, decía Piero Calamandrei, es que “algunos profesores universitarios, especialmente los de las Facultades de Derecho no dan sus lecciones como debieran; guardan para las lecciones sólo los retazos del tiempo que les queda libre, los restos de su inteligencia; en vez de enseñar hacen de abogados o de diputados”.⁶⁰ Esta opinión que hace años vertiera el renombrado civilista italiano, sigue teniendo vigencia en nuestros días y cobra especial fuerza en nuestro país a partir de la proliferación en los últimos años de un sinnúmero de universidades de pacotilla —ya públicas, ya privadas.

§ 5. Posibilidades de cambio

Uno de los más grandes juristas del siglo XX, a cuyos planteamientos se deben en parte la redacción de estas notas, Piero Calamandrei (1889-1956), formado en la escuela de procesalistas italianos fundada en Roma por el maestro Giuseppe Chiovenda, ocupó buena parte de su vida a reflexionar sobre los problemas que aquejaban a la universidad de su tiempo, específicamente a las facultades de derecho, en donde la enseñanza se había vuelto rígida y, en su opinión, antipedagógica. Sus críticas y propuestas, en general, no han perdido actualidad, antes bien pueden servir como principio de una nueva propuesta.

Su planteamiento, siguiendo al profesor alemán Ernst Zitelmann (1852-1923), era la creación de clases y exámenes según el método de “ejercitaciones”, es decir, de encuentros dialogados (por oposición a la solitaria lección-monólogo), en los que el estudiante pase de ser mero receptáculo del pensamiento ajeno a “descubridor del pensamiento propio”. Esto, evidentemente, implica romper con la exclusividad de la ley como vehículo de la *autoconciencia*, o como expresión de la *persona*, como lo sostuvieron las posturas antes citadas representadas fundamentalmente por Comte y por Hegel. El alumno ha de recuperar en el aula su responsabilidad personal de pensar por sí, sin subsumirse en la masa informe y anónima que repite ciegamente la ley o el concepto abstracto derivado de ésta, lo cual, repercutirá necesariamente en la reconquista de su libertad, primero en la universidad, y en un futuro, en la sociedad.

El jurisconsulto y escritor alemán Zittelmann, había escrito y publicado varios libros sobre la enseñanza del derecho (*Die Vorbildung der Juristen*, 1909 y *Die Neugestaltung des Rechtsstudiums*, 1921-1927), como consecuencia de sus largos años en la cátedra, en las universidades de Leipzig, Gotinga, Rostock y Bonn. Señalaba en estos libros y en muchas conferencias la necesidad de enseñar el derecho según el más antiguo y probado método de los grandes maestros del *ius commune*, a saber, la casuística. Él mismo explicaba a sus alumnos a través de ese método, tal como lo prueban las recopilaciones de casos prácticos que preparaba para la discusión en clase, basados sobre todo en el *Digesto*⁶¹. Su método distinguía dos tipos de “ejercitaciones” para las clases: una es la ejercitación de seminario, destinada a que unos cuantos estudiantes escogidos profundicen en el trabajo científico; otra es la ejercitación general (*Allgemeinübungen*), destinadas, como ahora las lecciones magistrales, a todos los alumnos, por lo que necesariamente son menos complicadas. La más simple forma de ejercitación puede ser el coloquio, quedándole reservado al profesor el papel, no de aplastar a los oyentes con la ostentación de su superioridad, sino de ayudar a los interlocutores a entenderse y hacerse entender, apartándolos de los puntos muertos de la discusión, atrayendo su atención sobre los aspectos esenciales de los problemas discutidos. Estos coloquios pueden ser sobre cuestiones teóricas (comentario de textos) o sobre casos prácticos.

Otra forma posible de enseñanza en el aula es la ejercitación escrita, consistente en buscar doctrina y jurisprudencia para resolver problemas, lo cual le brindaría al estudiante la oportunidad para que aprenda a moverse en

las bibliotecas. La argumentación por escrito requiere que las universidades dediquen recursos y esfuerzos a esta tarea fundamental. Es necesario que un grupo de correctores de fondo y forma revisen los trabajos, los discutan y cuestionen con los autores, pues de lo contrario, el tradicional “trabajo” dejado al estudiante en apoyo a la cátedra magistral, sirve de poco, sobre todo en los tiempos que corren, en los que la fase de recopilación de información por medios electrónicos, ha abreviado muchos procesos y técnicas de investigación.

Es necesario, pues, volver a los clásicos, a los textos canónicos de la ciencia del derecho, basados en la experiencia y en los principios generales de ésta derivados.⁶² Hoy como antes el método planteado hace años por el profesor Zittelmann, requiere volver a abrir las páginas de los antiguos libros de derecho romano en los que se contiene el método y la doctrina propios para resolver problemas desde su intrínseca dinamicidad, pues como es bien sabido, se trata de un derecho prudencial que busca los problemas tal como se presentan en el espacio y en el tiempo, o, por así decirlo, se introduce a sus entrañas y desde ellas ofrece posibles respuestas. Sin embargo, por desgracia, en algunos planes de estudio de las facultades de derecho, tanto en Europa como en América, el Derecho Romano –cuando logra sobrevivir al demoledor afán reformista– es insertado en una “Historia Universal del Derecho antiguo”, antesala de su desaparición en la enseñanza. No obstante, la universidad debe fomentar su estudio pues, como ha dicho Alvaro D’Ors, en todo caso debe reconocerse que “el valor del Derecho Romano no puede agotarse en pasatiempos erudito-filológicos, pues el derecho romano es un factor fundamental en la Historia de la Cultura”⁶³, además, es una forma de estudiar y practicar el derecho en la que impera la discusión argumentativa sobre el frío e inhumano aprendizaje memorístico.

A modo de conclusión

Uno de los más grandes enemigos del Derecho moderno, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, es la *complejidad*. Sin duda, es tarea de la técnica legal y de la ciencia del derecho someterla para captarla y, hasta donde sea posible, dominarla. Esa era la razón de ser de los “códigos” en el mundo moderno: reducir el caótico laberinto de casos y opiniones, a leyes claras y sencillas. El resultado está a la vista: si bien hemos avanzado en el proceso

de racionalización y sistematización del derecho, en ocasiones ese aparente progreso se ha revertido en contra de la propia cultura jurídica moderna. Hemos perdido flexibilidad, alejándonos a tal grado de la dimensión histórica (entendida como cambio social), que enseñamos un derecho racional y abstracto, e incluso simétrico, pero ¿a costa de qué?

Bajo la engañosa imagen del búho abogadil puede esconderse ese profundo aburrimiento en los estudios de derecho, derivado del exceso de técnica legal y del olvido de la dimensión lúdica del derecho, es decir, del papel que juega en la enseñanza y práctica de la profesión, la negociación de intereses, el planteamiento y discusión de los problemas entendidos como asuntos, en suma, de la libertad para crear y recrear el derecho en el aula, sin temor a lesionar el “sistema” en el que se apoya ese conjunto de normas y teorías interpretativas de las que están plagados nuestros textos y clases.

San Cristóbal de las Casas, primavera de 2005.

NOTAS:

* Doctor en Derecho por la Universidad de Navarra.

¹ Se trata de una alegoría originaria y exclusiva de México. Después de haber revisado los repertorios de imágenes jurídicas más completos, como los clásicos de Fehr, Kocher y Andermann, Pleister y Schild, entre otros, no he encontrado la imagen del búho registrada como símbolo del Derecho o de las profesiones jurídicas en ningún país ni región de Europa. Tampoco se le ha dado ese sentido o uso simbólico en los países de Hispanoamérica, según he indagado en Centroamérica, Colombia, Perú, Chile, Uruguay, Paraguay y Argentina. A iguales resultados llegué después de la consulta de las obras clásicas de iconología y emblemática de los siglos XVI y XVII. En ninguno de los textos se atribuye al búho significados de carácter jurídico o judicial. Todo parece indicar que su origen es el emblema o logo de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el que aparecen los ojos de un mochuelo o lechuza, sobre un cuartel continuo en el que están el *codex* abierto con la palabra “Lex” al centro, y la balanza. Supongo que de allí se esparció el gusto de los juristas en todo el país por identificar la imagen de la lechuza –confundida generalmente con el búho– para convertirse en alegoría común del abogado y del juez. Y he empleado a propósito la palabra “gusto”, pues, hasta donde he indagado, no es más que eso, en ningún caso existe la intención declarada de adoptar la imagen del búho o del mochuelo por su significado. Además, es lógico que se haya dado esa suerte de moda emblemática, y más si consideramos la enorme influencia que tuvo la Escuela de Leyes de la capital en las universidades de los Estados, no únicamente en los planes de estudio, sino también en los modelos de enseñanza y organización escolar. En las universidades de los Estados aparece constantemente el ave nocturna, la he visto en algunos

escudos y composiciones emblemáticas de universidades privadas y públicas. En el segundo patio del antiguo edificio que ocupa la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez de Oaxaca, por ejemplo, se ha colocado una estatuilla de esa imagen.

² En todo caso, el animal que propiamente representaría a la prudencia del jurista podría ser la grulla, que simboliza al juez y al abogado como personas cautelosas y circunspectas, pues de esa ave se solía decir que mientras la bandada comía o dormía, una mantenía una piedra en una pata con el objeto de dejarla caer para advertir a las demás de cualquier peligro. Otra alegoría del jurista es el avestruz, que representa la fortaleza, especialmente del juzgador, pues significa la resistencia a las críticas de los diversos grupos sociales, ya que se dice que esa ave no sólo come trozos de hierro, sino que además era capaz de digerirlos. Del abogado en particular, existen otras imágenes igualmente alegóricas que aparecen en los bestiarios medievales y en los libros europeos de literatura emblemática (combinación de texto e imagen), en los que se le suele representar –con sentido de encomio o bien con ánimo de crítica y burla– como águila real, como perico y como buitre, o ya como cabra, macho cabrío, borrego, león, tortuga, topo y rata, lagarto, zorro, gato y cuervo, pero, como he dicho, nunca como *búho* y ni aún como lechuza. Vid. PLEISTER, Wolfgang y SCHILD Wolfgang (Hrsg). *Reht und Gerechtigkeit im Spiegel der euroäischen Kunst*. Colonia, Du Mont Duchverlag, 1988, especialmente el capítulo IV, titulado “Derechos humanos y fisonomía de las bestias”.

³ *Diccionario de los símbolos* (Bajo la dirección de Jean CHEVALIER, con la colaboración de Alain GHEERBRANT), Barcelona, Herder, 1993, *sub voce*. En el Rijksmuseum de Amsterdam, hay un cuadro de Jan Havicksz Steen, titulado *Pareja embriagada*, en la que aparecen dos esposos totalmente borrachos –símbolo de la ceguera o embotamiento de la mente– y al fondo de la habitación un cuadro en el que está un búho frente a una vela encendida, con el que su autor parece querer significar la ceguera que produce la soledad, la tristeza, y, sobre todo, el odio hacia los demás o *aborrecimiento* –ceguera del alma– por oposición a la clarividencia de una mente despejada, libre de odios o rechazos y en contacto con quienes le rodean.

⁴ RIPA, Cesare. *Iconología*, tomo I, Akal, Barcelona, 2002, p. 456.

⁵ *Solus et sejunctus, ut buho, comorans, tis [...]* *Diccionario de Autoridades* [1732], Madrid, Real Academia Española, edición facsimilar, Gredos, tomo I, *sub voce*.

⁶ FERRER DE VALDECEBRO, A. *Gobierno...* cit., p. 130.

⁷ Vid. LEGAZ Y LACAMBRA, Luis. *El derecho y el amor*, Barcelona, Bosch, 1969, p. 75: “El derecho –dice este iusfilósofo español– trata de hacer convivir a los hombres independientemente de que haya entre ellos caridad o amistad, aunque la presencia de la relación jurídica secundaria representa uno de los elementos de la amistad (como solidaridad) implícito en él”. La *equidad*, según este autor, es donde convergen la parte formal del derecho con el amor, pues implica una moderación y cierta renuncia al propio interés y al criterio personal, así como a la consideración individualizada de la realidad, que se ha de anteponer a lo justo legal. Para los estoicos, la amistad se correspondía con la *aequitas* o *iurisprudencia* porque era la expresión de la clemencia o la *humanitas*, necesaria para juzgar cada caso sin confundirlo o tratarlo con indiferencia, como “tipo” igual a todos los demás.

⁸ El *perro* como símbolo de la amistad a la que se llega o se recompone por medio del derecho y de la realización de la justicia, se emplea también en la obra de Cesare Ripa y Hieronymus

Wierix (emblema de la *injusticia cruel*) GONZÁLEZ DE ZÁRATE, Jesús María. *La justicia más allá de sus imágenes*. Vitoria: Departamento de Justicia, Gobierno Vasco, 1996, p. 62.

⁹ El concepto de *recta amistad* que emplea este autor, es la expresión jurídica de lo que los medievales llamaron *amor naturalis* o amor cósmico, que si bien no implica una amistad de dilección interpersonal en sentido estricto, sí supone una capacidad racional del hombre para superar situaciones de ruptura y de conflicto a través de los diversos cauces establecidos por el Derecho.

¹⁰ COVARRUBIAS OROZCO, Sebastián de. *Tesoro de la lengua castellana o española compuesta...* dirigido a la Majestad Católica del Rey Don Felipe III, nuestro Señor, [1611], cito por edición de Turner, Madrid, 1979, *sub voce*.

¹¹ FERRER DE VALDECEBRO, A. *Gobierno...* cit., pp. 128-130.

¹² ALVIRA, Rafael. “Sobre el aburrimiento y el juego”, en ANTÚNEZ ALDUNATE, Jaime. *Crónica de las ideas. En busca del rumbo perdido*. Madrid, Ediciones Encuentro, 2001, pp. 17-191.

¹³ POLO, Leonardo. *Hegel y el Posthegelianismo*. Pamplona, Eunsa, 1999, p. 126.

¹⁴ POLO, L. *Ibid.*, p. 128.

¹⁵ La palabra *asunto*, que en el mundo abogadil cobra una especial importancia en tanto refiere la cuestión o pleito que un litigante trae entre manos, deriva de la palabra castellana “asumir”, y esta a su vez, de la latina, *assumere*, de *ad*, y *sumere*, tomar, tomar para sí. De allí la relación que guarda con la palabra *interés*, pues en ambos casos –con sus matices– se significa la relación directa con el problema, la asunción de ese problema por cuanto representa un interés.

¹⁶ Este alejamiento debe entenderse en dos sentidos: alejamiento del estudiante respecto al grupo, del cual no necesita por la naturaleza del aprendizaje, y como correlato, el alejamiento que experimenta el jurista en la práctica de la profesión, sea como abogado o como juez, en la que no hace sino, como en sus años de estudiante, plantear los términos del pleito o del juicio desde la soledad silenciosa de quien cita la ley o da forma a un problema que en ocasiones, ni siquiera ha acertado a plantear de modo correcto, pues eso requiere un arte llamado retórica, cuyo ejercicio es preferentemente colegial.

¹⁷ COVARRUBIAS. *Tesoro...* cit., *sub voce*. El tema planteado por Covarrubias constituyó un tópico muy socorrido por los literatos de la época barroca en el mundo hispánico. Se trata de la famosa diada conceptual que Quevedo y otros llamaron de “las armas y las letras”. Dos caminos para resolver la existencia social y jurídica del ser humano. Ambas, a pesar de lo que podría parecer a simple vista, ofrecen formas racionales de solución a los posibles conflictos: la de las armas a través de la guerra pactada y ejecutada conforme a las reglas del honor militar y de la diplomacia estatal; la de las letras es la que se refiere propiamente al conflicto resuelto en los tribunales por medio de razones y argumentos esgrimidos según unas reglas establecidas por el poder central, ese poder al que hoy se llama comúnmente “Estado moderno”.

¹⁸ D’ORS, Álvaro. *Bien común y enemigo público*. Madrid, Marcial Pons, 2002, p. 51.

¹⁹ Para un tratamiento más extenso del tema, siempre desde una perspectiva iushistórica, pueden verse dos trabajos en los que he abordado este *paso* o transformación de la lucha en el ámbito de la política y en el del derecho procesal respectivamente: “Del arte de la guerra a

la razón de Estado: cuatro tacitistas novohispanos”, en VV.AA. *La guerra y la paz*. Memorias del XXII Coloquio de Antropología e Historia Regionales, vol. I, El Colegio de Michoacán y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2002, pp. 331-349; “El Teatro de la Justicia: hacia una arqueología de la judicatura novohispana (siglos XVII y XVIII)”, en *Historia Mexicana*, No 220 / 2006 (en prensa).

²⁰ CARNELUTTI, Francesco. *Cómo se hace un proceso* (Trad. S. Sentís y M. Ayerra), Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1959, p. 20.

²¹ La relación guerra–derecho, como un *continuum* en el devenir histórico, generalmente planteado como una relación de necesidad sucesiva, o de causa–efecto, tiene el enorme problema de situar al hombre como un ser esencial y entitativamente belicoso, cuya pulsión fundamental para la convivencia con sus semejantes sería la autoprotección individual contra el resto de la humanidad que representa una permanente amenaza contra su esfera de libertad individual y contra la paz de que goza. De ahí que, en el pensamiento racionalista, el pacto o contrato social que supuestamente da vida al derecho, no sea otra cosa que el medio del que se valen los individuos para detener y controlar su agresividad congénita. Una visión antropológica ésta, sin duda, profundamente pesimista, y sin embargo en ocasiones, por desgracia, bastante real. No obstante, como bien ha señalado Legaz y Lacambra, si bien es cierto que hay una condición fundamental de la existencia humana que en el nivel ontológico o estructural se presenta como constitutivamente relacional la dualidad amistad-enemistad no agota los múltiples modos que pueden asumir las relaciones humanas. Así pues, si bien es cierto, como dice Carneluti, que el derecho nace para acabar con la guerra o para transformarla en duelo o lucha agonal, considero que eso es sólo una parte de la génesis y naturaleza del *homo iuridicus*. Vid. LEGAZ Y LACAMBRA, L. *El derecho...* cit., p. 171.

²² HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1972, p. 113.

²³ *Diccionario de Autoridades...* ed. cit., s.v: “denigrativo”.

²⁴ Aun en la actualidad es posible observar este tipo de prácticas tribales, por ejemplo en el Juzgado de la Comunidad de San Juan Chamula, en Chiapas, en donde la sanción que se da al jefe de familia golpeador o pendenciero, consiste, por lo general, en una regañina pública por parte de las autoridades indígenas a través de gritos y sermones en los que importa más la vejación sufrida por el reo que el contenido del mensaje. Pero estas son las excepciones, pues lo cierto es que la argumentación jurídica tiende a sustituir cualquier juego gestual.

²⁵ “Escarnio es una súbita afrenta realizada contra el honor de alguno, dándosele como símbolo el búho por ser este animal ave de mal agüero, según la loca opinión de los gentiles, y de características nocturnas; por todo lo cual se adapta a la perfección a esta figura, ya que la noche hace que los ánimos se entreguen, con la mayor facilidad, al influjo de los malos pensamientos” RIPA, C. *Iconología...* cit., t. I, p. 350.

²⁶ La imagen lúdica del mundo, como representación artificial, que establece unas reglas precisas, acordadas por los jugadores, aparece ya en la novela caballeresca del siglo XII. Según Ruiz Domenech, es posible encontrar sus orígenes en la famosa novela de Chretien de Troyes, el *Chevalier de la Charrete*, en el que aparece el mundo cortesano como un espejo de la realidad. Espejo que es a un mismo tiempo preformativo (representativo) de la realidad y ordenador de ella con intención ideológica. El juego, según lo señala este autor en su comentario de la obra

citada del poeta de Troyes, globaliza estructuralmente la identidad de los individuos. El juego así entendido es parte de una estructura estética (participa de la realidad y el ensueño), de un sistema de representación formal en el que ha de entrar todo aquel individuo que participa en la sociedad regida por las leyes del reino. De allí su estrecha relación con los rituales de iniciación, paso y transición. Por eso el poder y el derecho son esencialmente rituales, pues encaminan siempre a un juego cuyas reglas son trazadas por quienes detentan el poder. El juego se presenta a la vez, como una forma curativa de los males causados por la agresividad del mundo feudal: hay que someterse a las reglas cortesanas (del rey) para alejarse de aquel mundo y conseguir un mínimo de felicidad. Esas reglas son entre otras, las procesales, con las que la guerra se transforma en juego o simplemente, en *litigio*. El proceso se convierte así en la tabla de salvación para el hombre, y por tanto en el eje de la existencia social. Pero además, desde su radicalidad, el juego social es consecuencia del amor: “jugar por amor –dice este autor– es imponerse una norma ajena al límite destructivo. Una norma suprarreal. El amor juega aquí a ser fundamento de un ejercicio artístico... El rechazo del sacrificio como el modo propio del acceso a la aventura justifica el juego como estructura de identidad. Es el paso satisfactorio que taponas las tensiones sociales o la tragedia como simple desarrollo lógico de una circunstancia social y cultural”. Vid. RUIZ DOMENEC, José Enrique, *La caballería o la imagen cortesana del mundo*, Génova, Collana Storica di Fonti e Studi, 1984, capítulo I, *passim*.

²⁷ Para Sergio Cotta, la traducción de la convivencia humana, amistosa o conflictiva, a los términos del *juego*, debe ser matizada, pues si bien es cierto que el Estado, mediante unas *reglas*, somete el comportamiento humano a la “regularidad de la regla”, es decir, lo domina haciéndolo previsible, eso sólo es cierto, al decir del catedrático de la Universidad de Roma, hasta cierto punto, pues no todas las relaciones jurídicas son de carácter procesal y estatal. Y no por ello dejan de ser jurídicas, pues se da la relación de deuda o la obligación que conlleva este tipo de relaciones. COTTA, Sergio *¿Qué es el Derecho?*, Madrid, Rialp, 2000, p. 95.

²⁸ CALAMANDREI, Piero. “El proceso como juego”, originalmente en *Scritti giuridici in onore di Francesco Carnelutti*, vol. II, Padua, 1950, recogido posteriormente en: *Estudios sobre el proceso civil* (Traducción por Santiago Sentís Melendo), Buenos Aires, Europa-América, 1962, p. 272.

²⁹ COVARRUBIAS, S. *Tesoro...* cit., *sub voce*.

³⁰ CARNELUTTI, F. *Cómo se hace...* cit., p. 17. Más adelante llega a atribuir al proceso –visto como juego– una posibilidad preventiva de la violencia: “si el proceso se asemeja por su estructura al juego, en la función hace las veces de la guerra; *ne cives ad arma veniant* [para que los ciudadanos no lleguen a las armas], decían los romanos: se acude al juez para no tener que acudir a las armas.” La comparación que este autor hace del proceso con el teatro, por otra parte, se debe quizá a que en los siglos XVIII y XIX, tanto los espectáculos en plazas abiertas, como en las de toros, o en lugares cerrados, como en el teatro, se exigía la presencia de un “juez de plaza” o un “juez de palco”, según fuera el caso, para que vigilara que el evento se realizaba de acuerdo con las normas básicas de calidad y conforme a los reglamentos aprobados por las instancias administrativas respectivas, generalmente el Ayuntamiento. En el caso del teatro, y de modo similar a lo que ocurre en la fiesta brava hasta hoy, el juez, además de dirimir cualquier controversia que se suscitara entre los empresarios y los actores, debía resolver un sinfín de

contingencias, como aprobar cualquier cambio en el programa de la obra teatral, en el reparto o en las secuencias de los actos. Atendía los reclamos del público cuando éste quería que se suspendiera una escena por considerarla de mala calidad o cuando exigía que se repitiera otra por la razón contraria. El público lo pedía al juez por medio de silbidos, de gritos o, de un modo más civilizado y dependiendo siempre del tipo del recinto, simplemente con aplausos o poniéndose de pie en señal de reconocimiento y admiración. El juez desde su palco, y en ejercicio de la autoridad que le confería el gobierno municipal, corregía el rumbo o el ritmo del evento, o bien aplicaba multas y descalificaciones a los actores y empresarios. De ahí la comparación que es posible establecer entre el juego, la fiesta y el teatro como formas de representación artificial y arreglada de la vida real, y de estos con el derecho entendido en su lógica agonística.

³¹ MADERO, Marta. *Las verdades de los hechos. Proceso, juez y testimonio en la Castilla del siglo XIII*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004, pp. 33-34.

³² La expresión latina *inventio* proviene de *in* y de *venire*, que quiere decir en castellano “inventar”, se refiere descubrir o desvelar una verdad ignota. Sobre el particular remito al lector al trabajo luminoso de Daniel CASTAÑEDA GRANADOS: *El “ius” como “posición”*. Tesis doctoral de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana, México, D. F., diciembre de 2005.

³³ IHERING, Rudolph von *Bromas y veras de la Jurisprudencia (Un regalo de Navidad para los lectores de obras jurídicas)*, Traducción de T. A. Banzhaf, Buenos Aires, Ediciones Jurídicas, 1974, p. 212.

³⁴ CALAMANDREI, P. “El proceso...” cit., p. 268.

³⁵ CARPINTERO, Francisco. “En torno al método de los juristas medievales”, en *Anuario de Historia del Derecho Español*, 1982 / tomo LX, pp. 617-647.

³⁶ El caso, a diferencia del asunto, se mantiene en el nivel teórico e implica un cierto nivel de abstracción y tipificación. *Vid.* MARTÍNEZ DORAL, José María. *La estructura del conocimiento jurídico*. Pamplona, Universidad de Navarra, 1963, p. 93.

³⁷ *Cf.* GRITTI, Jules. “Dos artes de lo verosímil: I. La casuística”, en BARTHES, Roland. *Lo verosímil*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970, pp. 115-144.

³⁸ MARTÍNEZ DORAL, J. M. *La estructura...* cit., p. 97.

³⁹ MAZZACANE, Aldo. “El jurista y la memoria”, en PETIT, Carlos, [editor]. *Las pasiones del jurista. Amor, memoria, melancolía, imaginación*. Madrid, Centro de estudios Constitucionales, 1997, p. 93.

⁴⁰ BONNECASE, J. *La Escuela de la Exégesis en el Derecho Civil*. Puebla, José María Cajica, 1944, pp. 150-151.

⁴¹ ALVIRA, R. “Sobre el aburrimiento...” cit., p. 185.

⁴² FERRER DE VALDECEBRO, A. *Gobierno...*

⁴³ BONNECASE, Julien. *Qu’est-ce qu’une Faculté de Droit? Complément de la Monographie: Introduction a L’Étude du Droit*. Paris, Libraire du Recueil Sirey, 1929, p. 104.

⁴⁴ BONNECASE, J. *La Escuela...* cit., p. 48.

⁴⁵ BONNECASE, *La Faculté de Droit de Strasbourg*, citado en *Ibid.* pp. 106 y ss.

⁴⁶ Citado por BONNECASE, J. *La Escuela...* cit., p. 146

⁴⁷ *Vid.* “Université Napoléonienne”, en *Dictionnaire de Napoléon (sous la direction de Jean*

Tulard de l'institut), vol II, Paris, Fayard, 1980, *sub voce*.

⁴⁸ RODRÍGUEZ MIRAMÓN, Vicente. “La protesta de los profesores y la Escuela Especial de Jurisprudencia”, en *El Foro. Periódico de Jurisprudencia y Legislación*, tomo I, núm. 118, México, miércoles 22 de octubre de 1873, p. 461.

⁴⁹ “Introducción”, *La Escuela de Jurisprudencia*, No. 1, México, 1 de noviembre de 1878, primera plana

⁵⁰ Del indiferentismo gnoseológico y empírico se desprende el aburrimiento del que aquí venimos hablando. Sólo la distinción (*distinctio*, como le llamaban los juristas medievales) de lo que en sí es diferente, produce el interés del estudioso, que se traduce en el juego relacional, conceptual y epistemológico.

⁵¹ LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Sobre la amistad*, Madrid, Revista de Occidente, 1972, pp. 126-127

⁵² *Ibidem*, p. 129. La sustitución de la amistad en el derecho tiene como una de sus expresiones más claras, según el médico español, la presencia del “camarada” como compañero en la búsqueda del mismo objetivo: “en la obra de Hegel, más aún, por obra de Hegel, *la amistad tradicional comienza a ser concebida como escueta camaradería*, como simple vinculación entre hombre y hombre al servicio de un fin común y objetivo”. En este esquema no tiene cabida la actividad del jurista que supone diferencias de fines y, por tanto, de *intereses*, lo cual implica la presencia del conflicto en la vida social y la necesidad del diálogo y lucha de razones para resolverlo.

⁵³ LAÍN ENTRALGO, P. *Ibid.*, p. 134.

⁵⁴ El insigne jurista italiano Piero Calamandrei denunciaba hace años “la urgencia de reformar profundamente un sistema absurdo y ridículo que, desmenuzando los estudios en una serie de desligados acrobatismos mnemotécnicos, ha quitado a la instrucción superior toda virtud de coordinación y de síntesis”. No se refería, claro está, a cualquier tipo de exámenes, sino a “aquel modo mecánico y convencional de examinar mediante una serie de preguntas, para contestar a las cuales, cualquier estudiante menos que mediano, si tiene un poco de memoria, puede prepararse en una semana. Es la única forma de examen —añadía el célebre jurista toscano— que puede ser lógicamente adoptada por profesores cuya enseñanza consiste en la monótona exposición unilateral de nociones ya preparadas para ser metidas en la cabeza de los oyentes”. CALAMANDREI, Piero. *Demasiados abogados* (Traducción de José R. Xirau), Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1960, p. 175 y 181.

⁵⁵ “La razón es una actividad esencialmente *polítropa*, ella quiere invertir los problemas, variarlos, injertar unos en otros, hacerlos proliferar...” BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico. Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México, Siglo XXI, 1993, p. 48.

⁵⁶ CALAMANDREI, Piero. *La universidad de mañana* (Traducción de Alberto S. Bianchi), Buenos Aires, Ediciones Jurídicas Europa-América, 1961, pp. 29-30.

⁵⁷ La falta de claridad —decía entre nosotros el Doctor Cruz Miramontes— se debe a la confusión entre erudición y oscuridad, “A medida que una disciplina se complica —dice siguiendo a Gregorio Marañón— el profesor debe simplificarla... el maestro actual debe dar su lección en el tiempo que sea, pero siempre en el menor posible. Y después conversar y vivir con sus

discípulos, aunque no les hable de ciencia...”, y completa el autor citado: “El acartonamiento de los maestros tradicionales provoca lógicamente un alejamiento o más bien constituye una barrera para que se acerque el alumno y se establezca esa necesaria relación entre ambos”. CRUZ MIRAMONETES, Rodolfo, *La educación y la enseñanza del Derecho Internacional Público*, Colección Lecturas Jurídicas No. 82, Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Chihuahua, 1990, pp. 37-38.

⁵⁸ CALAMANDREI, P. *Ibid.* p. 30.

⁵⁹ SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 1997, p. 121.

⁶⁰ CALAMANDREI, P. *Demasiados abogados...* cit., p. 183

⁶¹ Uno de los textos era el *Digestenexegese, 20 Fälle aus der römischen Recht*, publicado en Berlín, en 1925, el otro se tituló *60 Musterlösungen-Paradigmata der Rechtsfälle für bürgerlichrechtlicher Fälle*, publicado en Munich y Leipzig en 1935. Vid. LÓPEZ-JACOISTE DÍAZ, Eugenia, “Ernst Zitelmann (1852-1923), en Domingo R. (editor) *Juristas Universales*, vol. III –Juristas del siglo XIX (de Savigny a Kelsen), Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 618.

⁶² El clasicismo —por oposición a la moda vulgar— puede ser definido como la envoltura de lo eterno en lo coetáneo; es la síntesis entre *vetustas (mores maiorum o tiempo inmemorial – quorum memoriam existat exedit* Savigy, Sistema III, 312) y *novitas (ad momentum)*. Una de las principales causas de la pérdida del clasicismo en el pensamiento occidental es la vulgarización de la universidad. La crisis de Europa —dice Juan Iglesias—, la crisis del clasicismo lleva al fracaso de la Universidad: y cita a Ortega y Gasset, « el fracaso de la Universidad ante las necesidades actuales del hombre —el hecho tremendo de que la Universidad haya dejado de ser un *pouvoir spirituel*— es sólo una consecuencia de aquella crisis, porque la universidad es clasicismo »

⁶³ D’ORS, Alvaro. “Jus Europeum?”, en *L’Europa e il diritto romano. Studi Koschaker I*. Milán 1953, citado por IGLEISAS, Juan, *Vida y sobrevivida del derecho romano*. Madrid, Comares, 1998, p.19.