

Las reformas en la Facultad de Derecho*, método de estudio y enseñanza del Derecho Civil*

EDUARDO PRAYONES**

I

No hay cuestiones más difíciles de resolver que las que se refieren a la enseñanza. Proponer un método, señalar una orientación, exigir reformas, prometerlas y aun prestigiarlas, es cosa que vemos todos los días, porque como dice Pillet “nada es más fácil que aconsejar al cambio de tal o cual parte de los cimientos de un gran edificio, siendo así que la dificultad se presenta invencible, al querer realizar tal cambio, que vendría a implicar el derrumbamiento total de lo existente para reedificar de nuevo, lo cual exige previos planos elaborados, recursos suficientes y disponer de instalaciones provisionales bastantes para no producir interrupción perjudicial durante la obra. De ahí que en estos delicados asuntos universitarios –que tocan nada menos que a la formación de la generación llamada después a dirigir los destinos de un país– sea quizá cómodo azuzar a los demás y pedir vagamente reformas, cuando no hay la responsabilidad de tener que formularlas, sancionarlas o implantarlas: *el festina lente* se impone en estos casos y es menester reflexionar vanas veces antes de empujar, algo irreflexivamente, a cambios fundamentales y bruscos, en lugar de evolucionar con prudencia en forma de modificaciones sucesivas, que eviten trastornos y conmociones, siempre perniciosas para el régimen universitario, y para la disciplina de profesores y estudiantes, pues unos y otros quedan desorientados”.¹

* Publicado originalmente en *Anales de la Facultad de Derecho*, Facultad de Derecho, UBA, 1911, pp. 339-384.

** Profesor adjunto de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. 1880-1924.

¹ QUESADA, E., *La facultad de derecho de París*, nota 188.

Entre nosotros ha sido una preocupación constante de la Facultad el plan de estudios de Derecho Civil.

En un principio, el procedimiento fue sencillo: cada uno de los cuatro libros en que está dividido el Código formó un curso de la enseñanza. Los programas siguieron artículo por artículo el orden numérico de la ley.

En 1902, la mayoría de los profesores de la materia presentaron a la aprobación del consejo directivo, el siguiente

PLAN DE ESTUDIO DE DERECHO CIVIL

PRIMER AÑO

Las personas y su condición jurídica en las diversas situaciones de capacidad o incapacidad.

La familia, matrimonio y sociedad conyugal.

Filiación legítima e ilegítima. Patria potestad, tutela y curatela.

Los hechos como causa eficiente de las relaciones de derecho.

Las acciones en general. Sus principales clasificaciones (este curso comprendía el estudio del Libro I, Sección II, y Tít. II, Sección III, Libro II del Código Civil).

SEGUNDO AÑO

Derechos patrimoniales y sus clases, obligaciones en general y en sus especies particulares.

Causas de extinción.

Contratos en general y en particular (este curso comprendía el estudio de las Secciones I y III, Libro II del Código Civil, con exclusión del título de la sociedad conyugal).

TERCER AÑO

Las cosas. La posesión y acciones posesorias.

Los derechos reales en general y en particular.

Comprendía este curso el estudio del Libro III del Código Civil.

El profesor podía limitarse a nociones rápidas sobre el usufructo, uso y anticresis, si lo juzgare necesario.

CUARTO AÑO

Teoría general de la transmisión de los derechos por actos entre vivos.
Sucesión por causa de muerte. Privilegios. Prescripción.

Este curso comprendía el estudio del libro IV del Código Civil.

La reforma fue aceptada y ha estado en vigencia hasta el año pasado en que la comisión de enseñanza del consejo directivo reunió a los profesores de Derecho Civil, para que emitieran sus opiniones y aconsejaran las reformas que convenía efectuar, y después de nombrarse una subcomisión que presentó un proyecto, que todos los profesores en pleno modificaron por mayoría, se acordó establecer este otro:

PLAN DE ESTUDIO DE DERECHO CIVIL

PRIMER AÑO

Comprende las generalidades y elementos del Derecho Civil. Sujeto, objeto del Derecho. Hechos y actos jurídicos. Acciones. Metodología sumaria del Derecho Civil y especial del contenido del curso.

SEGUNDO AÑO

La posesión. Acciones posesorias. Derechos reales. Prescripción.

TERCER AÑO

Obligaciones. Contratos. Acciones y metodología.

CUARTO AÑO

La familia: matrimonio, sociedad conyugal, filiación, patria potestad.
Sucesiones. Privilegios.

Este plan ha entrado en vigor este año y se aplica exclusivamente a los alumnos de primer curso.

¿Implica un progreso en el estudio y enseñanza del Derecho Civil, la nueva distribución proyectada?

No somos pesimistas, y por el contrario aplaudimos todas las iniciativas que se propongan dar al Derecho Civil el lugar fundamental que le corresponde en los estudios de la Facultad; laudable esfuerzo al cual

se han consagrado no sólo los profesores de la materia, sino también los miembros de la comisión de enseñanza, pero tal vez el hecho de que recién entremos a formar parte del cuerpo docente (dos años de profesorado es un día en la vida universitaria), nos lleve a formular algunas observaciones, que los viejos y los nuevos maestros de la casa, a quien tanto respetamos, sabrán disculpar, atribuyéndolas a nuestra propia inexperiencia, y no a un espíritu de crítica a sus obras, a sus métodos o a su enseñanza.

II

De pocos años a esta parte ha aparecido una nueva tendencia en la Facultad, que recibió, por decirlo así, su consagración oficial en la nota que una comisión de reputados profesores, nombrada para proyectar el plan de estudios generales, dirigió al consejo con fecha 20 de octubre de 1906.

“Hemos pensado –dicen en ella– que la enseñanza de la Facultad no debe tener por único objeto, como hasta aquí, la formación de una clase más o menos preparada para la carrera forense, es decir, el ejercicio de la abogacía y el desempeño de la magistratura. Bien está que nuestras universidades suministren amplios y sólidos conocimientos a los que quieran dedicarse a las profesiones científicas y literarias, como quiera que la suficiencia es, en todas, condición primordial de éxito. Pero es empequeñecer y desnaturalizar su alta misión al reducir las nada más que a formar profesionales, porque ella exige también que cultiven y acrecienten el espíritu científico, preparando hombres que se consagren a la ciencia sin miras de lucro, por el interés de la ciencia misma y con el novísimo propósito de colaborar en la obra solidaria de su adelanto y progreso”.

Es muy digna de verdadero elogio esta idea que traduce una aspiración que satisface nuestro orgullo nacional.

Por eso el doctor Antonio Dellepiane² pronunciando el discurso académico en la colación de grados de 1909, decía: “el verdadero gran acontecimiento del año”, por sus consecuencias permanentes y fecundas, es

² DELLEPIANE, A., *La universidad y la vida*, p. 21.

un hecho de orden universitario; es el voto unánime, dado por el consejo directivo, al proyecto que transforma esta Facultad en un alto centro de investigación científica, en un instituto superior de estudios jurídicos y sociales, el primero en prioridad, entre los establecimientos hispanoamericanos que cultivan estas disciplinas. Esa medida importa la liberación del profesor de la Facultad, amarrado hasta el presente al duro banco de la galera universitaria, condenado a trabajos forzados a perpetuidad, obligado a redecir, todos los años las mismas generalidades, a abocetar groseramente el cuadro de una asignatura, a realizar una obra rutinaria, sin horizontes, sin ambiciones, sin ese vigoroso acicate de la libertad de iniciativa, que es la primera y gran condición del trabajo humano y de la labor científica”.

Esa transformación tan deseada, ¿se ha operado? ¿Podemos sinceramente creer que nuestra Facultad va a convertirse en el alto centro de investigación científica que se nos ha prometido? ¿Hay, por otra parte, conveniencia en este cultivo de la ciencia por la ciencia misma? ¿Qué dicen los hechos, con su testimonio mudo, pero más fehaciente que los discursos y conferencias?

III

En presencia de una era de reformas para la enseñanza secundaria, semejante a la que atraviesa la Facultad, Le Bon³ observaba que la mayor parte de los profesores miraban con una profunda indiferencia tales reformas.

Uno de ellos no trepidó en decir ante la comisión parlamentaria: “Se ha comprobado que todos los ensayos de reforma de la enseñanza secundaria, hechos paralelamente, han caído en el vacío y no han servido sino para agravar la situación de esta enseñanza, a tal punto que muchos profesores exclamaron: en nombre del cielo, que no se hagan más reformas: que no se cambien los programas; que no se nos anuncien nuevas eras”.

“Todos esos proyectos –agrega el autor– eran consecuencia de la arraigada ilusión latina que cree que un pueblo puede modificar a voluntad

³ LE BON, Gustave, *Psychologie de l'éducation*, 10^a ed., p. 100.

sus instituciones. En realidad, él no puede elegir las, como no puede elegir su literatura, su idioma, sus creencias, sus artes y todo otro elemento de civilización. He demostrado varias veces que esos elementos son el resultado del alma de la raza y que para cambiarlos sería menester transformar previamente esa alma”.

“La educación no puede hacer excepción a una ley tan general. Buena o mala, es hija de necesidades sobre las cuales nuestra acción es muy limitada. Las reformas en *bloc* son absolutamente ineficaces, y aun cuando un tirano las impusiese por la fuerza, no podrían subsistir, porque para ello sería necesario reformar al mismo tiempo el alma de los profesores y la de los padres y alumnos.

“Es preciso dejar de lado los grandiosos proyectos de reformas radicales y no considerarlos sino como una inútil fraseología. Para la educación, como para las instituciones, las únicas reformas posibles y eficaces son las pequeñas reformas de detalle, hechas de manera sucesiva y continua. Constituyen los granos de arena, cuya reunión total concluye por formar después de largo tiempo las montañas”.

Esa “ilusión latina” a que se refiere Le Bon, la cree hallar un escritor nacional entre nosotros, atribuyéndola a un defecto característico de nuestro modo de ser, que según él, no es otro que la mentira.

“El argentino –dice⁴– es naturalmente mentiroso, pero miente como el niño, sin intención de hacer mal, por efecto de imaginación, para agrandar las cosas que le rodean, en la idea de que con ellas él se agranda. Persistiendo en eso, llega a considerar de buena fe, como verdadero, su propio error. La mentira repetida se convierte mentalmente en verdad, pero ella no tiene un fondo de perfidia. Ha descubierto temprano que es necesaria en ciertos casos, y en algunos útil. Desde luego la vida social exige que no se diga lo que se piensa. La urbanidad enseña que la palabra ha sido inventada para ocultar el pensamiento. Ésa es la mentira social, culta, gentil, hecha para agradar y despertar simpatías. Ella está bien lejos de ser un delito, y como vicio nacional no es más grave que la hipocresía proverbial de ciertos pueblos, o que la torpe franqueza de otros. El argentino es naturalmente mentiroso, pero su mentira es inocente como la del niño: no engaña ni perjudica sino a sí mismo”.

⁴ MONTERO, B. J., *Estudios sociales*, 2ª serie, p. 28.

Algo de verdad debe haber en esto, aunque reputarnos exagerado el supuesto vicio nacional, que más que vicio, no es sino la aspiración, que se revela en todo orden de ideas, de un mayor perfeccionamiento de nuestras instituciones. Tiene, como todo lo que se extrema, la ventaja de producir la reacción consiguiente, o ley del ritmo, tan admirablemente estudiada por Ardigó y Spencer.

A la tendencia que lleva por nuevos rumbos la enseñanza, ha contestado un estudiante en esta forma:⁵ "No queda duda, dice, que con la adopción del nuevo plan las autoridades de la Facultad demuestran sus esfuerzos por el mejoramiento de la enseñanza, pero podemos afirmar sin temor de equivocarnos que nuestra Facultad, con su sistema de enseñanza puramente teórica, ni forma ahora ni formará en lo sucesivo, si no cambia de sistema, el profesional que la sociedad reclama.

"La enseñanza del Derecho Civil, base de nuestra carrera, se reduce al conocimiento de memoria de las disposiciones del Código, apenas ampliadas por las conferencias del profesor y por la lectura de uno que otro comentario; conocimientos que se probarán en el momento del examen, con un esfuerzo estupendo de memoria, en que el examinando hará desfilar ante los oídos impasibles de los examinadores, teorías y más teorías, la mayoría de las veces incomprendidas, pero sin aportar jamás una sola idea, un solo pensamiento propio. En forma análoga se enseña la mayoría de las materias en nuestra Facultad.

"Si nosotros tratásemos de aquilatar el valor de los conocimientos adquiridos de esta manera, en seis años de constante labor universitaria, nos encontraríamos que es casi nulo con relación al esfuerzo realizado. Y así se sale de nuestra Facultad con el título de doctor en Derecho y Ciencias Sociales, pero, forzoso es confesarlo, sin saber ser abogado.

"Aquellos que abrazaron su carrera como un apostolado se lanzarán a aprender en la vida lo que la universidad no les enseñó; mas aquellos, y por desgracia son los más, que siguieron la carrera del Derecho sin conocer su objeto, sin comprender la misión que están llamados a llenar en la sociedad, llegan a la meta con la obtención de un título, que no sabiendo para que les pueda servir, desde que sus maestros olvidaron

⁵ IRIBARNE, Alberto, *Revista del Centro de Estudiantes de Derecho*, Año V, N° 21, junio de 1911, p. 90.

enseñárselo y ellos son incapaces de aprenderlo por sí mismos, acaban por ponerlo en un marco dorado, colocan las placas en la puerta para que el mundo sepa que allí vive un doctor y ellos van a llenar cómodamente, un renglón del presupuesto, en una oficina de agricultura, de ganadería... es lo mismo, esos abogados sirven para todo, menos para el ejercicio de la profesión”.

“Todo esto es consecuencia lógica de la forma de enseñanza puramente teórica que en nuestra Facultad se sigue. Exíjasele al estudiante que practique, que conozca el Derecho en su funcionamiento, en sus aplicaciones y seguramente, tras la observación vendrá el pensamiento propio. Y así, junto con la íntima satisfacción de haber pensado por sí mismo, se irá desarrollando en él el amor a la observación y al estudio de las instituciones jurídicas de su país, fijará rumbos a su criterio e irá paso a paso modelando su carácter, de acuerdo con la misión que como abogado está llamado a desempeñar.

“Así, con la propia observación de los hechos, se irá formando no solamente el profesional sino también el verdadero pensador, el verdadero hombre de ciencia del mañana: pues a mi manera de ver es completamente ilógico y contra toda realidad, el distingo entre profesional y hombre de ciencia; yo creo que no es posible ser buen abogado sin conocer la ciencia del Derecho, ni es posible tampoco ser sabio en Derecho, sin conocer por propia experiencia, cómo funciona éste en la vida.

“Creo que con ese sistema no solamente no se preparan pensadores, sino que se fomenta el desarrollo de esos eternos simuladores del saber, que habituados a asimilar ideas ajenas, escriben obras y más obras sin aportar nada propio”.

Ésa es la palabra franca y sencilla de la juventud que pasa por las aulas, que dice lo que siente, lo que experimenta en su propio ser, que es quizá la que mejor puede juzgar de la bondad de la enseñanza y del saber de sus maestros.

IV

Preguntémonos ahora, ¿cuál es el primer requisito para una buena enseñanza? ¿Un buen reglamento, programas bien confeccionados, división de cursos en integrales e intensivos, etcétera? No; “sobre todo eso,

ha dicho uno de nuestros estadistas⁶ hay la cuestión fundamental del profesorado. Será inútil dictar leyes, reglamentos, programas, si no tenemos verdaderos profesores; fallaría la luz en la linterna”.

Las obras se empiezan por los cimientos, pero se troca con la dificultad de que nadie quiere limitarse a colocar una piedra. Todos deseamos unir nuestro nombre a una obra concluida, perfecta, acabada. De ahí que se sucedan los planes, las innovaciones que quieren transformar la vida y que no hacen sino desconcertar a profesores y estudiantes.

Yo recuerdo que cuando quise entrar a la Facultad, –porque me atrae todo lo que se refiere a la enseñanza– la primera persona a quien se me indicó debía dirigirme, me formuló esta pregunta: ¿tiene usted algún puesto *en* la magistratura? No, señor. ¿Desempeña otra función pública? Tampoco, y a mi vez le dije: ¿es acaso que las designaciones del Poder Ejecutivo inducen aptitud especial para enseñar?

No es eso, me dijo, pero por algo tenemos que guiarnos, y un cargo en la administración siempre es un antecedente favorable, no siendo, como no había sido yo, uno de los ex alumnos que se imponen por sus notas.

A la verdad, las designaciones no pueden hacerse a tontas y a locas, porque siendo como son expectables los cargos del profesorado, hay el peligro –y no es una ilusión– de que mucha gente aspire a ellos sólo como un medio de obtener un ascenso en su carrera o con fines profesionales.

Necesita entonces el consejo directivo tener una guía que le dé la posibilidad de no equivocarse en la designación, y esa guía no existe. En el profesorado secundario, que no reviste la importancia especial que tiene el de la Facultad de Derecho, que prepara a los hombres que han de administrar la justicia del país, el Poder Ejecutivo se ha preocupado de crear un “instituto del profesorado secundario” con maestros traídos de Alemania, que gozan de crecidos sueldos. En la Facultad nada de esto se ha intentado.

Existía antes una especie de contralor, que ejercían los mismos profesores de la materia al proponerse los candidatos, pero cuando como pasa actualmente, con los profesores de Derecho Civil, en que de dieciséis

⁶ PELLEGRINI, Carlos, *Discursos y escritos*, p. 35.

que son, ninguno ocupa un cargo de consejero, ¿no hay un verdadero temor en que las críticas del estudiante Iribarne se repitan?

Un alumno a quien supe inspirar verdadero entusiasmo por el Derecho Civil, me dijo: yo también quiero enseñar después que me reciba. El profesorado me atrae: comprendo la influencia enorme que el maestro ejerce en el espíritu del alumno, y quiero ser de los que dirijan a la juventud en el camino de la rectitud, del bien, del saber.

¿Logrará su propósito? ¡Quién sabe! Después que estudie, ¿qué tendrá que hacer para ingresar a la casa? No se sabe, no hay un camino seguro a seguir, que pueda dar la certeza de que uno llegará a ser maestro.

Sin embargo, esas aptitudes que se manifiestan desde el aula: ese cariño por las tareas docentes, debían ser alentadas. Podía organizarse un procedimiento sencillo, que nos diera dentro de diez o veinte años, los elementos para un buen profesorado.

La enseñanza de una Facultad comienza por ahí, por abrir camino a la juventud para que se prepare a reemplazar a los maestros, dándole la seguridad de que el tiempo que dedique a profundizar una materia, en forma persistente y no al acaso, será un título que podrá invocarse para el ingreso.

Mientras esto no ocurra, mientras el profesorado sea algo así como un adorno, que sirva para ostentarlo, y no se sepa que es una tarea ruda, que implica el sacrificio de todos los momentos, sin descanso, sin aplausos, y hasta con amargura, porque los buenos maestros no perdonan a los malos estudiantes, la Facultad no verá salir de sus aulas los hombres útiles que reclama la Nación y que prometen las ordenanzas.

V

¿Por qué ese prurito de “preparar hombres que se consagren a la ciencia por el interés de la ciencia misma”? ¿Qué se quiere significar con ello?

Estudiar, por estudiar, sin ningún fin práctico, es propio de los escolásticos, de los que no viven el mundo de las realidades.

Se ha querido reaccionar también contra lo que ha dicho un escritor,⁷ según el cual “el objeto único de la vida de todo argentino es el de

⁷ MONTERO, ob. cit.

enriquecerse y gozar; que en nuestro país no hay gloria en ser funcionario de la república, sino tan sólo provecho. Hay honor en ser ciudadano, pero el ciudadano que no hace fortuna es mirado con desdén”.

“Ese alguien que nos trata con tanto desenfado es un extranjero que nos ama, y nos lo prueba exagerando nuestros defectos, a fin de corregirlos. Es un inglés estudioso y observador, y en esto no ha hecho sino repetir lo que Thackeray ya dijo de su propia patria: ‘Volví de las Indias doblemente pobre, lo cual en Londres quiere decir doblemente despreciable’”.

“El amor desordenado del dinero no es precisamente un defecto argentino, sino una cualidad humana. Existe en las sociedades modernas en razón directa del grado de civilización”.

La Facultad ha querido reaccionar tratando de suprimir esa cualidad, como si los hechos naturales pudieran modificarse por la acción de las ordenanzas. Un extremo nos ha llevado al otro.

No es de extrañar. “Los latinos, dice Le Bon, son intolerantes y sectarios, oscilan de la intransigencia clerical a la intransigencia jacobina”.

Nada, sin embargo, es más perjudicial. Si para demostrar que no somos sectarios, pusiéramos a nuestros hijos dos preceptores: un cura y un socialista, obraríamos mal, porque es precisamente de estos dos extremos de donde debemos huir.

Un universitario inteligente que posea un espíritu filosófico, sabe que su misión es enseñar la verdad actual, libre de los dogmas de los unos y de las utopías de los otros.

Las familias confían a la universidad sus hijos en busca de educación para que se les dirija por el campo sereno de la investigación de las causas, de los problemas sociales, sin prejuicios de ningún género, de los cuales por más promesas que se hagan, no pueden apartarse aquellos que tienen el derecho de pensar y defender teorías absolutas, pero no en el recinto de las universidades nacionales, que si en algo deben distinguirse de esas otras llamadas “libres”, más o menos organizadas o a organizarse, es precisamente por su cuerpo docente, que debe ser homogéneo, seleccionado, sin los exclusivismos, por otra parte muy respetables, de los ultramontanos o de los socialistas.

De diferente especie, pero siempre un sectarismo es también este otro de la “ciencia pura”.

Ha traído desde que se implantó en la casa la decadencia del Derecho Civil.

El fenómeno no es sólo nacional; por él pasan también las universidades francesas. “He creído comprobar, dice Saleilles⁸, que existe en nuestras facultades de Derecho, no diré una crisis de Derecho Civil –la palabra sería tal vez excesiva e injusta– sino una desafección al Derecho Civil. No existe ya amor hacia él, se le comprende menos que antes. Y cuando digo que no se le ama y que se comprende menos, entended que no hablo sino de los estudiantes. Guárdeme Dios de hacer alusión a los profesores que lo enseñan, los cuales dan prueba de un talento, de una ciencia, de un celo, que quizá no haya sido jamás superado, pero a despecho de sus esfuerzos apenas economizados, no se puede comprobar sino este hecho: el Derecho Civil está en decadencia”.

Investigando las causas a que obedece ese fenómeno el distinguido profesor se expresa así: “Hemos colocado hace algunos años en la proximidad del Derecho Civil, algunas materias que le perjudican, y que le perjudican mucho, en los programas de la enseñanza. Creedme que no tengo ninguna intención de criticar las ciencias económicas, históricas y sociales, que en nuestro programa de licenciado ocupan un lugar al lado del viejo Derecho Civil. He sido y soy su ferviente partidario. Estaba persuadido que ellas iban a presentar mejor que antes los intereses considerables y las realidades profundas que se ocultan debajo de la menor cuestión jurídica. Pensaba que estas disciplinas nuevas, atrayentes y halagadoras, no echarían en olvido el interés que merece el viejo fondo al cual venían a adaptarse. Me he engañado algo, al menos por ahora, porque estoy convencido que el Derecho Civil aprovechará un día u otro del beneficio del estudio paralelo de las ciencias económicas. Pero hasta entonces no será sin que sufra un poco. Todas esas seductoras materias han guardado para ellas el interés que despiertan en los espíritus jóvenes, entusiastas, los problemas sociales, y ante esos nuevos horizontes que se presentaban, nuestro Derecho Civil ha parecido, y

⁸ SALEILLES, R., *Revue Internationale de l'Enseignement*, enero de 1911, vol. 61, p. 5.

parece quizá todavía, algo inferior y mezquino, ciencia de práctica pura y de procuradores, *matière a chicane et voilà tout*".

También entre nosotros este continuo clamor en discursos, libros, conferencias, revistas, sobre la transformación de la Facultad, sobre que ya no es, ya no será, la escuela de profesionales, sino el alto instituto de las investigaciones científicas, no implica sino una desafección a los estudios del Derecho Civil, que han pasado a ser materia de orden secundario, a tal punto, que a muchos de los profesores que nos preocupamos de él y queremos darle la importancia que le corresponde, nos consideran nuestros colegas como "rutinarios".

Los estudios de Derecho Civil, aun por los profesores más talentosos, no se hacen siguiendo el método que nosotros, los llamados "rutinarios" empleamos, sino mediante el procedimiento de pura ciencia, grande en concepciones idealistas, pero faltos de la realidad del Derecho positivo.

Uno de los más reputados maestros de la casa⁹, con una vastísima preparación científica, acreditada en numerosos libros, y trabajador infatigable, ha escrito últimamente sobre los derechos de los hijos naturales en el Código Civil: "Oportuno es reconocer -dice- que en nuestra legislación se conservan respecto de los hijos naturales, rastros de la terrible severidad del antiguo Derecho Canónico. Estas supervivencias, como voy a demostrarlo más adelante, resultan a veces anticuadas y de la más irritante injusticia.

"Frente a los hijos legítimos habidos en un matrimonio posterior del padre o de la madre, la posición del hijo natural viene a ser de todo punto subalterna y equívoca. Se diría que él está obligado a purgar las consecuencias de una falta grave contra la moral y las buenas costumbres, como si fuese testimonio vivo de una unión criminal y vergonzosa.

"El criterio ambiente no se muestra orarlo tan severo como antaño, para juzgar a los hijos naturales", y recuerda que, "no falta quien cite la aguda observación que pone Shakespeare en boca de uno de sus personajes, según la cual 'los hijos del amor son más inteligentes y más bellos que los hijos del matrimonio'.

"El hecho es que nos encontramos en presencia de una insanable contradicción. Por una parte las ideas y las costumbres modernas juzgan

⁹ BUNGE, C. O., *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, enero de 1911, N° 4, p. 609.

con máxima lenidad y fundada tolerancia la situación del hijo natural. Por otra parte, la legislación conserva rastros y resabios de la antigua severidad teológica. Esta discrepancia debe ser cuanto antes remediada por los legisladores. Encuéntranse ellos en el deber ineludible de no prolongar una situación intolerable, contra la cual protestan los más elementales sentimientos humanitarios y las necesidades de la cultura, y cuya modificación exige la propia firmeza en las bases de la familia.

“El hijo natural es legal, y lo que es legal no puede ser ilegítimo. Menos aún sufrir sanciones civiles que entrañan penas morales, creadas por la misma ley que reconoce su existencia e impone la igualdad en la naturaleza de sus derechos.

“O la ley continúa protegiendo lo que es legal según el concepto antiguo del matrimonio, y rechaza al hijo natural, o la ley protege lo que es legal según los conceptos del moderno criterio, y le reconoce los derechos a una vida perfecta. La ley no puede contradecirse y proteger lo ilegítimo: o no hay más hijos que los del matrimonio, o todos los hijos legales lo son de matrimonio. No hay salida, no hay términos medios. Pues bien, un hijo natural será siempre expresión más completa de la voluntad de un hombre que su firma puesta al pie de un contrato de matrimonio”.

“No puede ser misión de alta política social facilitar la tarea económica de un futuro esposo y un futuro padre, en detrimento de la situación económica y moral de un hijo existente, de una energía ya viva y ya real, que forzosamente vendrá a debilitarse y obscurecerse. La ley civil es aquí funesta en sus medios, en sus fines y en sus consecuencias; es inhumana, inmoral, contraproducente. Favorece la abstracción matrimonio sin tener en cuenta quiénes vayan a casarse, con lo cual carga sobre la institución el desprestigio de las generalizaciones reaccionarias.”

“La legítima de los hijos ilegítimos, reducida a una cuarta parte de la de cada hijo legítimo, entraña una reducción arbitraria, formal y sin sentido común. La denominación de ilegítimo envuelve un concepto corriente de baldón. La ley del país no puede insultar al ciudadano por una circunstancia de su advenimiento a la patria. La ley que lo califica de ilegítimo es inconstitucional.

“Urge la reforma de nuestro Código”.

Efectivamente, la ciencia por la ciencia, nos lleva a ver todos los hijos iguales, sin distinciones de ninguna especie. La realidad es otra.

Los prácticos –a quienes se nos ha criticado tanto– planteamos la cuestión en diversa forma. Para nosotros la ciencia por la ciencia es algo incomprensible. Sólo admitimos su eficacia cuando es aplicada a la confección de las leyes o a su interpretación positiva.

Enseñamos que la distinción entre hijo legítimo e hijo ilegítimo es justa.

“Es una regla natural en la sociedad –dice Manresa¹⁰ tal como hoy se halla constituida, la familia legítima, fundada en el santo lazo del matrimonio. Esa regla interesa a la sociedad que se conserve, primero, porque obedece a prescripciones de orden moral, y después, porque conservándola, se tiende a la conservación de la sociedad misma; siendo, portante, lógico que la ley defienda la familia legítima y ampare de ese modo los derechos de la esposa y de los hijos nacidos de mujer de bendición.

“Todos los seres procedentes de unión distinta al matrimonio son desviaciones de esa regla, todos proceden de sendas tortuosas, que conviene cerrar para que por ellas camine el menor número posible de seres extraviados. En ello se halla interesada toda la humanidad, si no ha de llevarse el deshonor y la desgracia al seno de las familias, o suprimidas éstas, no ha de convertirse la sociedad, reunión de seres libres, inteligentes y morales, en una amalgama o aglomeración de individuos sin más instinto que el puramente material, ni más fin que el de gozar y vivir, prescindiendo de todos los lazos del deber”. Estas ideas aplicadas de una manera absoluta nos llevarían a una falsa doctrina: la de negar todo derecho al hijo natural y ello no es posible. Laurent¹¹ dice con razón: “se invoca contra los hijos naturales el principio que sirve de base al orden de las sucesiones: la conservación de la familia. Extraños a la familia, se dice, no pueden reclamar derecho hereditario alguno. Pero esto no es más que uno de los aspectos de la cuestión; hay otro punto de vista, a nuestro modo de ver, decisivo. El que da la vida a un hijo, ¿no tiene hacia él deberes que cumplir? Nadie se atreverá a negarlo. Pues

¹⁰ MANRESA Y NAVARRO, *Comentarios al Código Civil español*, 2ª ed., t. VI, p. 494.

¹¹ LAURENT, *Principes de Droit Civil*, t. IX, p. 125.

bien: lo que es un deber para el padre, es un derecho para el hijo. Su derecho en cuanto 'hijo' es el mismo que el del hijo legítimo. En vano tratará de oponerse el escándalo y la inmoralidad. La legislación, ¿es acaso menos inmoral permitiendo al hombre entregarse impunemente al vicio y al desorden? A él le basta no reconocer a sus hijos, con lo cual se castiga a los inocentes, mientras que los verdaderos culpables gozan tranquilamente de fortuna y ni siquiera sufren alteración alguna en su consideración personal. He aquí la verdadera inmoralidad que es necesario combatir: El legislador debe enseñar a los que buscan fáciles placeres que tienen deberes para con los seres desgraciados a quienes dan la vida, y en caso necesario, debe obligarles a que los cumplan". La realidad nos demuestra que hay en pugna dos principios, dos fuerzas, diremos así, y el legislador para ser justo tiene que seguir la resultante, o sea acordar a los hijos naturales, un derecho limitado, pero no igualar a unos y a otros, porque en esa forma quedaría igualada la mujer legítima con la concubina, la esposa fiel con la infiel, la honradez con la lujuria.

Esto hace exclamar a Alonso Martínez:¹² "Borradas las procedencias e igualados en todos los derechos, así como en la consideración social, los hijos legítimos, naturales, adulterinos e incestuosos, la legitimidad se convertiría en un título irrisorio o, cuando menos, en un nombre vano; sería raro el hombre que aceptara los penosos deberes del matrimonio, y los pocos que tuvieran el heroísmo de resignarse a ser maridos llorarían pronto la infidelidad de sus mujeres; y en el desate de los apetitos y la fiebre de la pasión, el pudor de las doncellas, la pureza de las hermanas y no me atrevo añadir que de las hijas, quedaría sin escudo ni valla dentro del hogar doméstico, transformándose éste, de templo sagrado en inmundo lupanar".

Esta cuestión tan debatida, como recuerda una sentencia de nuestros tribunales tuvo en Francia oportunidad de tratarse en el Parlamento cuando en 1888 los diputados Letellier, Rivet y Jullen, presentaron un proyecto estableciendo la asimilación completa del punto de vista sucesorio entre los hijos naturales y los hijos legítimos. La Cámara de Diputados no lo aceptó, limitándose a ampliar los derechos de los hijos naturales, y en el Senado, habiéndose vuelto a insistir en la asimilación completa, la

¹² ALONSO MARTÍNEZ, M., *El Código Civil y las legislaciones forales*, t. I, p. 241.

comisión respectiva pidió el rechazo diciendo: “Los autores del proyecto han tomado como base de su sistema una amplísima definición de la familia que según ellos es un conjunto de personas que han consentido en formar una agrupación con derechos y deberes recíprocos. El padre y la madre que la fundan sea por el matrimonio, sea por una unión libre, sea colocando a los hijos naturales reconocidos junto a los legítimos, contraen iguales deberes para unos y otros, así como adquieren por el reconocimiento la patria potestad y el derecho de corrección. No podrían el padre o la madre, sin incurrir en el desprecio público, hacer distinciones en cuanto a su educación, sostenimiento o dote y no es posible por lo tanto en caso de sucesión ab intestato, considerar que han querido privar a sus hijos naturales de una parte de su derecho hereditario en provecho de ascendientes que la ley excluye cuando hay hijos legítimos: la muerte no debe modificar una situación creada por una voluntad consciente ni hacer aparecer diferencias incompatibles con la idea de la familia sanamente entendida. La comisión no ha aceptado esta teoría ni sus consecuencias. La familia no es solamente una agrupación que el padre o la madre formen a voluntad: en todo el mundo las leyes, la moral, las religiones, las costumbres, no la entienden así. En el sentido verdadero y universalmente aceptado, es una institución social que procede del matrimonio; le está indestructiblemente unida, asegura su conservación y dignidad y no se forma, ni existe, ni se perpetúa sino por él. El legislador no tiene el derecho de conmovérsela. Establecer una igualdad perfecta, entre los hijos ilegítimos y los que nacen de matrimonio, es sacrificar un interés superior y general a situaciones particulares y excepcionales, desviar las uniones legítimas, fomentar el desorden de las costumbres y provocar odios y discordias en medio de los cuales el vínculo de la sangre, so color de ser más extensamente respetado, correría el peligro de romperse o relajarse por completo”. Además, dice Manresa, hay que tener en cuenta dos circunstancias que aconsejan mayor generosidad con los descendientes legítimos que con los ilegítimos. Es una de ellas que los hijos legítimos, si, atendiendo sólo a la naturaleza, son iguales y deben ostentar los mismos derechos que los ilegítimos, atendiendo a la ley tienen además, como razón de preferencia, que será todo lo secundaria que se quiera, pero que no deja de ser algo más, un factor que no debe despreciarse, el vínculo del matrimonio. Es la otra circunstancia decisiva

para determinadas escuelas, que no brillan por su antipatía para la familia ilegítima, la de que el patrimonio familiar no pertenece exclusivamente al padre ni a la madre, sino también a los hijos que forman parte de la sociedad familiar, los cuales, con su trabajo y con su cuidado, cada cual en la medida de sus fuerzas y facultades, ayudan a su formación y conservación, y esos hijos que la aludida escuela estima como copropietarios, no son ciertamente los ilegítimos, que viven fuera de tal sociedad, sino solamente los legítimos, que, por tal razón, tienen derecho a alguna preferencia.

Podemos concluir con el autor citado diciendo que “no es empresa fácil borrar en un momento ideas y sentimientos antiquísimos, quizá menos perfectos pero arraigados en la vida real. ¿Cómo separar el bien del mal, allí donde se hallan tan íntimamente mezclados, que todo favor al inocente recae indirectamente en los culpables, estimulando el mal y multiplicando sus perjuicios?

“La cuestión es por hoy insoluble, y la realización de lo que se estima derecho natural, suponiendo que algún día pueda, sin tan graves inconvenientes como hoy existen, realizarse, no es obra de un día. Las reformas más radicales no son las mejores. Hay que tener en cuenta, las condiciones relativas de lugar, de tiempo, de costumbre”.

Por el nuevo Código alemán, el hijo natural no tiene ningún derecho hereditario en la sucesión de su padre. Respecto de la madre, rige el viejo adagio de los juristas del siglo XVI: *Kein Kind ist seiner Mutter Kebskind*.

Es imposible apartarse en la enseñanza, como en las aplicaciones de la ley, de la vida práctica. Mirado el Derecho a través de las necesidades sociales como producto espontáneo de la sociedad no es una ciencia difícil ni de privilegiados. En la profesión, en esa dignísima carrera de la abogacía, es donde mejor se aprende la ciencia jurídica.

Vélez, Moreno, Cortés, fueron ante todo abogados, y abogados de nota.

Es avanzar demasiado, querer implantar aquí de golpe, todo el nuevo sistema que tantos adeptos cuenta. Para nosotros, es sana aspiración de los que viven la ciencia de los libros. Vuelan tan alto, que, por acercarse al cielo han perdido la tierra de vista.

La faz económica es uno de los elementos más importantes que deben considerarse en la organización de cualquier sistema científico, político, vulgar, etcétera.

Admitamos que haya alguien que quiera seguir ese camino que le trazan las ordenanzas del hombre puramente científico, desinteresado, sin que le guíe, como decía la comisión reformadora del plan, ningún propósito de lucro.

Este hombre no podrá formar familia, porque ésta no se mantiene con la ciencia. ¿A qué podrá dedicarse un ser de esa naturaleza?

Le quedan dos caminos: el de profesorado y el del cargo público. El primero hay que abandonarlo. El Estado paga miserablemente a sus profesores universitarios. Entre ellos no se sigue el procedimiento de acumular cátedras. Un hombre que tuviera las cuatro cátedras de Derecho Civil a su cargo, es algo en lo que inmediatamente nosotros supondríamos el favoritismo: pero ni siquiera dos. El profesor universitario no puede tener más que una cátedra, magnánimamente retribuida con 285 pesos. Los profesores extranjeros traídos de Alemania, con contrato, para el instituto del profesorado secundario ganan mil pesos. Es claro, a ellos no se les puede imponer el sacrificio que los argentinos soportamos con gusto. Nosotros enseñamos gratuitamente, quizá con pérdida. Los buenos abogados saben que si el tiempo que dedican a las tareas de la Facultad lo emplearan en atender con más asiduidad su estudio, les reportaría una entrada cinco veces superior a la retribución que reciben de la universidad.

No queda para el hombre científico que no es “profesional” otro camino que ser asalariado del Estado. En eso viene a terminar la reforma. Ahí vamos a concluir todos.

El medio alemán de donde se ha copiado toda esta reacción es muy distinto.

“El sueldo máximum a que puede llegar un profesor universitario –dice el doctor Oliver–¹³ en la capital del imperio es de 7.200 marcos anuales, a los que hay que agregar 900 marcos como sobresueldo para ayuda de gastos”.

¹³ OLIVER, F. J., *La enseñanza superior en Alemania*, p. 57.

“Ese sueldo ya sea fijado por contrato o por ley, impone al profesor obligación de dictar una clase por semana, que es pública y gratis para los asistentes. Pero ningún profesor limita a eso su tarea sino que todos dan varias horas por semana de curso relativo a la materia o materias afines que crean conveniente enseñar. La asistencia a esas clases está reservada a los estudiantes inscriptos quienes pagan honorarios (*collegiumgeld*) a razón de 5 marcos por cada hora semanal de curso durante el semestre. Esas sumas las recibe la oficina llamada ‘cuestura’ y luego las entrega al profesor, previa una pequeña deducción para gastos de administración. Estos honorarios pueden llegar a ser una retribución suplementaria de alguna importancia según la asignatura que se explica y la notoriedad del profesor, pues generalmente una misma materia se dicta por más de un profesor y, docente *privat* y el alumno tiene amplia libertad de elección”.

El doctor Oliver da los siguientes datos que toma de Paulsen, sobre la retribución suplementaria que durante el “semestre” de 1891 a 1896 recibieron los profesores de la universidad de Prusia: 4 profesores recibieron más de 20.000 marcos; 7 profesores 20.000; 15 profesores 15.000; 14 profesores 10.000 cada uno, etcétera.

“Se comprende -agrega- que con este sistema los profesores tienen un gran estímulo para dedicar todas sus energías a la obra de la investigación científica y de la enseñanza, y que se impongan una tarea que llega a absorverles de tal modo que en algunos casos prescinden del ejercicio de la profesión”.

Aquí en la República, el profesor que trabaja y el que no trabaja son igualmente retribuidos. La cátedra es un empleo y empleo del gobierno, lo cual ya se sabe lo que significa. Los profesores estudiosos que llegan a destacarse no encuentran para sus esfuerzos una mayor retribución. Ni aun alcanzan emolumentos para el fomento y progreso de su biblioteca. No permitiéndome mis recursos adquirir todos los libros que la enseñanza y algunos trabajos especiales que me encomendó la Facultad requerían, solicité permiso para llevar de la biblioteca algunos a mi casa, a fin de tomar unos datos. Me fue negado. Tenía que abandonar mi estudio particular para llenar esa obligación de consultar los libros, al par que los estudiantes, en el mismo local oficial.

Luego, abóguese por la formación de hombres que cultiven la ciencia por la ciencia, hágaseles vislumbrar un brillante porvenir, y reflexiónese si no se comete una injusticia.

¡Cuánto más vale formar verdaderos profesionales, que tengan cariño por la abogacía, hombres de ciencia aplicada, útil, que les permita ganar honestamente, defendiendo pleitos, lo que hoy por hoy, no podrán conseguir de otra manera!

Saber defender pleitos, ejercer la magistratura y funciones anexas, no se obtiene con la ciencia libresca de los teorizadores, que hacen cursos interminables, que desprecian el Código, que traen montañas de libros inútiles, que van a inspirarse en las legislaciones extranjeras y usan del Derecho Comparado confundiendo con el propio.

Al discutirse los programas en la reunión de profesores de Derecho Civil, yo propuse un método que nos llevaba a aquel fin, es decir, avanzando un paso más en la enseñanza, pero sin cambiarla radicalmente. Como era el único "rutinario" que quedaba, por unanimidad se rechazó, y luego, también se rechazó el programa que para el curso de cuarto año de Derecho Civil (quinto de los estudios) había confeccionado. Todo un trabajo prolijo, que me había costado algunos días, se declaró inútil. En cambio, en la sesión siguiente, y previo dictamen de otra comisión especial, de la que no formé parte, se aprobó el programa que entrará pronto a regir, y que mi buena fe no me permite faltar a la verdad: lo confeccioné en veinte minutos, como que no es más que la copia de los títulos del Código.

VI

El primer factor en la obra educativa es el maestro. "No es su conocimiento, ni su energía, ni su habilidad, ni su práctica -dice Münsterberg-¹⁴ es el entusiasmo educativo el que constituye la personalidad del maestro. Un maestro que no conoce la belleza y santidad de su misión, y que ha entrado en la escuela no porque su corazón rebose deseo de enseñar a la juventud, sino por tener una ocupación y un medio de vida, hace gran daño a sus discípulos y se lo hace a sí mismo".

¹⁴ MÜNSTERBERG, H., *La psicología y el maestro* (trad. Barnés), p. 383.

Sea su misión mostrar a los pequeños los primeros elementos de este curioso mundo, o hacerlos capaces y dispuestos para la lucha por la vida: el entusiasmo del maestro es el que decidirá si la instrucción ha de ser un éxito o un fracaso. Del maestro en su pupitre puede decirse lo que del sacerdote en el pulpito: que sin fe en su corazón debe de ser condenado. Ni la elocuencia, ni la técnica, ni el artificio, pueden engañar a un órgano tan sensible como el alma del niño.

Si falta aquel elemento subjetivo, la enseñanza podrá versar sobre el asunto más interesante, pero el espíritu del niño la seguirá sin fe, y por tanto, sin espontaneidad. Si el entusiasmo ha tocado el alma, todo alcanzará vida e inspiración. Esta voluntad alcanza su punto más elevado cuando al entusiasmo por la función de la enseñanza se une el entusiasmo por la materia enseñada.

Recuerdo siempre un hecho de mi vida de estudiante que ha quedado grabado en mi memoria. Era una cruda mañana de julio y entrábamos a escuchar a Juan Agustín García que nos daba clase de Introducción al Derecho. Pocos éramos y el maestro tuvo sus confidencias. Esta clase, nos dijo, representa para mí la labor intensa de seis horas de estudio. Vengo casi sin dormir. Me pareció exagerado. No concebía que por más entusiasmo que se tuviera por las tareas docentes, el profesor tuviera que dedicar a una clase seis horas previas de estudio. Después, al ser maestro, cuando en el solitario rincón de mi hogar siento dar las horas de la madrugada y el sueño vence mi energía, me llega el eco de aquella voz que me repite, seis horas estudiaban tus maestros, y aun me parecen pocas.

Ese ejemplo de trabajo, ese interés, ese entusiasmo, es lo que cimenta la autoridad del maestro. No importa que sea "malo" en el sentido de reprobar al que no sabe. El maestro a que me refiero tenía esta fama, pero era el profesor que más queríamos y respetábamos, porque los "malos" cuando son justos, no levantan grita, ni protesta entre los estudiantes. Estos son irrespetuosos para aquellos que sin estudiar, sin sacrificarse, unen todavía a su falta de autoridad un rigorismo intolerante, como si quisieran vengarse de la falta de cariño que les tienen sus discípulos.

El entusiasmo alcanza su completa expansión –agrega Münsterberg– cuando el idealismo del maestro no se refiere solamente al contenido de la instrucción y a la tarea de la enseñanza, sino que irradia en todas

direcciones. Hay ventanas en toda clase: el buen maestro mira fuera de su mesa en el ancho mundo, en el tumulto de los hombres, en los goces y en los deberes de la vida y en todo se notará si ve las cosas en su aspecto estrecho y egoísta, o si las ve con un corazón que cree en los valores externos.

Tal creencia entusiasta en el valor de los ideales humanos es lo mejor que puede conseguir el discípulo al lado del maestro. En un sentido elevado es realmente la cosa más útil que puede aprender en una clase, y si arde en el espíritu del maestro, no habrá niño en quien no prenda la llama.

Para enseñar Derecho Civil hay que tener el culto de la ley. Se ama únicamente lo que se respeta. No quiere la divisa de Bugnet; no conozco el Derecho Civil, sólo enseño el Código Napoleón; pero sí acepto la de Gény: por el Código Civil, pero más allá del Código Civil.

VIII

Ya he dicho que no concibo la ciencia por la ciencia, ni esta reacción contra la enseñanza profesional. La Facultad debe, como decía Glasson, “inspirarse en el espíritu moderno, pero sin renegar de su pasado que hizo su grandeza”.

Antes, la enseñanza se limitaba al conocimiento de la ley. Ahora pensamos que también el primer deber del profesor es enseñar el Código. No consistirá la enseñanza en que los alumnos aprendan a repetir los artículos, ni a hacer un comentario exegético. Esto es aburrido y sólo ejercita la memoria del alumno, preparándole para el examen, pero no le da un conocimiento profundo de la ley, que le permita desenvolverse en la vida de los negocios, ya como consejero, como defensor o como juez.

“El arte de enseñar, dice Beudant¹⁵, consiste en saber elegir las ideas necesarias de una materia y disponerlas en orden metódico.

“Lo que se llama los principios, de cualquier ciencia que se trate, no son sino las ideas necesarias bien coordinadas; cuando uno las posee, posee la ciencia entera: lo demás es cuestión de deducción; basta para adquirirlo el buen sentido y los hábitos de estudio.

¹⁵ BEUDANT, Ch., *Cours de Droit Civil*. Préface, p. VI.

“En el Derecho más que en cualquier otra ciencia, es indispensable separar y aislar los principios, porque el número de las aplicaciones y de los detalles es infinito, a tal punto, que la memoria más prodigiosa no podría lisonjearse de dominarlos todos.

“Las formas simples y los beneficios de la justicia patriarcal, han quedado para la leyenda: las sociedades de una formación antigua están condenadas a tener una legislación sabia, complicada y cargada de textos. ¿Es un bien o un mal? Ni lo uno, ni lo otro: es un hecho. Pero, un lazo determinado une todos los textos: la obtención de un fin ideal y permanente: los artículos no son sino corolarios de algunas naciones superiores.

“Extraer estas nociones, presentarlas con claridad y habituar el espíritu a la deducción que nos lleve de los principios a sus aplicaciones prácticas, he ahí el objeto de la enseñanza”.

Este es el primer trabajo que el maestro tiene que realizar: extraer del Código los principios a que obedecen sus disposiciones y presentarlos en forma metódica. Ello lo obligará a menudo a realizar investigaciones personales, a compulsar antecedentes patrios, a nacionalizar el Derecho. Fácilmente se comprende por qué este método es resistido. El manual repetido a la letra no cabe en esta enseñanza: la falsa erudición la perciben los alumnos inmediatamente y el profesor que no estudia fracasa.

La exégesis en cambio, encuentra todo formado. Es el mejor escudo tras el cual puede parapetarse un mal profesor. Toda la ciencia consiste en repetir un Código anotado, con interminables discusiones escolásticas. Es educar a la juventud con el criterio estrecho de los glosadores.

La teoría pura, matizada con citas de códigos extranjeros es todavía más peligrosa, porque se aparta de la ley y extravía a los estudiantes en el campo de la abstracción sin ningún beneficio práctico.

El maestro está colocado entre el legislador y el juez, pero más cerca de este último que del primero. Lo que debe preocuparlo principalmente es la legislación actual. Sólo el que conoce bien una cosa puede percibir sus defectos e indicar sus reformas. Éstas no nacen de la mente de los jurisconsultos: son exigidas por las necesidades sociales.

La obra de la jurisprudencia representa un papel considerable en las transformaciones del Derecho. Las instituciones se aprecian en sus ven-

tajas y defectos viendo cómo funcionan en la vida. De ella debe tomar el maestro los ejemplos para sus clases.

Habrán andado así lo que podríamos llamar la primera etapa de la enseñanza, pero, no es bastante conocer los principios fundamentales. Éstos suelen presentarse contradictorios en las disposiciones de detalle. Nace así la interpretación, quizá la parte más importante en la enseñanza del Derecho Civil, porque la interpretación constituye, puede decirse, una ciencia aparte.

Saber la ley es en el fondo saber interpretarla. El artículo 356 del Código Civil que establece que la representación en la línea colateral sólo tiene lugar a favor de los hijos y descendientes de los hermanos, ha recibido tres interpretaciones distintas: los doctores Moreno, Corles y Fernández, cada uno lo extendía de diversa manera. El primero acordaba Derecho hereditario sólo al sobrino hijo de hermano: el segundo lo extendía hasta el sobrino de sexto grado; el tercero lo llevaba hasta el infinito, pero con la limitación de lo que llama el principio de la "paridad de grados".

El Código es el mismo, pero al ver sus aplicaciones, podría decirse que son tres códigos distintos. Tal es el poder de la interpretación. El trabajo de interpretación se hace hoy día substituyendo al método literal y lógico el método positivo.

La equidad, la lógica y la utilidad social son elementos de la interpretación, para llegar al fin social que se propuso satisfacer el legislador.

La ley se interpreta en esa forma. De esa manera el Código no inmoviliza el Derecho. Éste evoluciona en la ley por medio de la jurisprudencia siguiendo paralelamente las transformaciones que el progreso impone a cada institución.

En estas condiciones la ley no envejece jamás, porque la interpretación la va amoldando a las nuevas necesidades. Cuando llegue su reforma la obra no será nueva sino en el nombre. Los artículos que se modifiquen, supriman o agreguen, responderán al voto de la jurisprudencia, a la ciencia de la verdad, al único fondo donde el jurisconsulto tiene que ir a estudiar y tomar los elementos para la nueva legislación; a la vida social.

La misión del maestro no ha terminado aún. Los principios y la interpretación no alumbrarán sino al campo del Derecho nacional con los

elementos propios. Hay siempre un horizonte más extenso. Otras legislaciones y otra civilización rodean la de un país, presentando sus analogías y diferencias. Son términos de comparación. “La historia nos enseña –dice Saleilles– que los pueblos siguen en su Derecho una marcha paralela y que sus costumbres influyen las unas sobre las otras, desenvolviéndose a veces, espontáneamente, en el sentido de la analogía recíproca: de ahí que hoy, como antiguamente, esta repercusión de las legislaciones vecinas las unas sobre las otras, se haga sentir en el interior de las fronteras mismas de cada país. Esta repercusión es más viva y más activa hoy que lo que era antes. Deriva esto, no sólo de la comunidad de instintos, que hace surgir en cada grado idéntico de civilización, instituciones análogas, sino sobre todo de las leyes de la imitación colectiva, que ofrecen a cada pueblo el poder encontrar un Derecho más conforme con las nuevas necesidades, el ejemplo de una institución extranjera que ha germinado primero y que se hallará corresponder precisamente al nuevo grado de cultura alcanzado”.

El fundamento que en uno y otro país tenga una misma institución, sus tradiciones, la raza, el medio ambiente, las necesidades políticas, económicas y sociales, a que respondan, son los últimos estudios que vendrán a coronar la obra educativa del maestro.

Aquí es donde hará resaltar la importancia del Derecho Civil en la vida de los pueblos. Las instituciones fundamentales de la sociedad: la familia, la propiedad, las sucesiones, son su campo de acción, ¿cómo no ha de exigir que ocupe el primer puesto en el alma del alumno?

Tocará también las teorías reaccionarias, que si contra algo combaten, es contra la legislación civil, cuidando de mantenerse en un justo término medio, sin olvidar que son adolescentes, sin la experiencia de la vida, los que le escuchan.

IX

Ésa es la obra que llamaremos activa del maestro, en la que los alumnos son seres pasivos. Si estudian, si aprovechan de la enseñanza, el maestro no lo sabe. Las interrogaciones en clase requieren disponer de mucho tiempo. El horario que rige en la facultad en los cursos integrales acuerda al profesor noventa y cinco minutos por semana para la explicación de la materia. Es un tiempo excesivamente reducido. Apenas al-

canza para poder explicar a conciencia el programa y efectuar en el último mes, una repetición breve y sumaria de todo el conjunto.

Las preguntas en clase serían eficaces en un curso reducido, en que el profesor se familiarizase con los alumnos; en que pudiese llamarlos por sus nombres y estuviese al tanto de sus aptitudes. Preguntar como se hace ahora, una vez al año a cada alumno, designado con anticipación, no es un sistema del cual se pueda sacar un gran provecho. Sin embargo, algo debe hacerse.

He puesto en práctica un método del cual espero obtener un buen resultado, pues obliga al alumno a comprometer opinión, a fundarla y defenderla. Organizo un verdadero expediente, con escrituras auténticas, actuación en papel sellado, etcétera. Dirijo el procedimiento de modo que se produzca un interesante debate jurídico. Actualmente tratamos la difícil materia de la posesión hereditaria. En determinado momento, corresponde oír al agente fiscal: llamo uno de los alumnos, le explico cuál es la función del fiscal y le obligo a que produzca un dictamen, con prevención de que una vez terminado el expediente haré la crítica de los trabajos. Tiene así que esmerarse, consultar libros y hacer una investigación personal. A pesar de estar en quinto año, algunos de mis discípulos me confesaron que jamás habían hecho un trabajo de esta naturaleza, en que actuaran en esa forma responsable y supla a crítica, pues el expediente corre de mano en mano, y entre los mismos compañeros se juzga buena o mala la actuación del designado.

Al dictamen del fiscal sigue otro del asesor de menores, lo que da origen a una nueva designación. Luego viene el fallo y coloco a otro alumno en la obligación de decidirse con argumentación motivada, por una de las dos soluciones sostenidas en la causa. La posesión hereditaria quedará así estudiada en todos sus aspectos, provocándose aquellas discusiones que en tiempo de Valette y Bugnet, habían dividido en dos bandos a la juventud universitaria.

Ese trabajo, pudiera observárase, corresponde al profesor de procedimientos. Es un error. Lo importante en un debate judicial no es dictar autos mandando agregar la prueba, o aprendiendo a hacer cédulas y llenando notificaciones. Ésta es tarea fácil que no requiere mayor práctica ni conocimientos. La dificultad se presenta para los abogados recién re-

cibidos en la manera de encarar una cuestión jurídica, plantear los hechos y exponer el derecho con estilo claro, sencillo y fácil.

La manera como debe tratarse una cuestión de posesión hereditaria, sea por el abogado, el fiscal o el juez, no es el profesor de procedimientos el que debe resolverla, sino el Derecho Civil. Un debate sobre abordaje, o avería debe igualmente dirigirlo el profesor de Derecho Marítimo, y así indistintamente.

No basta con enseñar el Derecho teóricamente por medio de la lección oral o conferencia. Debe también el profesor mostrar cómo se desenvuelve una cuestión en el tribunal. La dirección del expediente debe reservársela y tomar él mismo el papel de parte enfrente de uno de sus alumnos, promover incidentes inútiles, recusaciones, estilos reprobables, etcétera, en fin, todos esos hechos reales, esas luchas contra la mala fe, el dolo, la ignorancia, que después ha de ver el alumno cuando reciba su título y vaya a ejercer su ministerio.

Ha de dar solución al punto en debate, y es por ello que este trabajo tiene que hacerlo el que domine la materia y no el profesor de procedimientos que no está obligado a especializarse con todas las ramas del Derecho positivo, lo que requeriría, por otra parte, un trabajo enorme por sacarlo de sus tareas habituales.

En las materias codificadas en los cursos intensivos deberían ser obligatorios ejercicios de esta naturaleza, y no esas monografías puramente teóricas en que la acción del profesor se desenvuelve en esta forma: indica varios puntos del programa que previamente ha confeccionado: el alumno escribe sin que tenga nadie que le dirija; presenta su trabajo, se lee o no se lee, se clasifica, y ahí queda. A esto se llama investigación científica.

Nosotros queremos esa otra investigación, bajo la vigilancia inmediata del profesor, con el temor de la crítica, y la responsabilidad de comprometer un interés y sufrir una derrota.

X

“Antiguamente, cuando se inventaba una función –dice Pernearé¹⁶ era en vista de algún fin práctico, hoy se las inventa expresamente pa-

¹⁶ POINCARÉ, H., *Science et méthode*, p. 133.

ra poner de manifiesto las imperfecciones de los razonamientos de nuestros padres, y nada más”.

Algo de esto pasa en el Derecho. Por reaccionar contra la exégesis y la enseñanza apologética se ha caído en las teorizaciones de la ciencia pura.

Nuestros alumnos piden algo más que las nociones científicas. Quieren que se les eduque para vencer las dificultades del mundo real, donde las luchas se desarrollan en otra forma que como las relatan los libros. A mi juicio tienen razón: “Un naturalista, agrega Poincaré, que jamás hubiera estudiado el elefante sino bajo el microscopio, ¿podría conocer suficientemente este paquidermo?

El maestro debe preocuparse de formar el “criterio jurídico” de sus alumnos, empezando, como lo hemos dicho, por suministrar los principios fundamentales. Levy Ullmann¹⁷ lo reconoce cuando afirma que el objeto exclusivo de la enseñanza es suministrar a quien la recibe dos cosas: 1º los elementos indispensables, bien aprendidos, sobre los cuales descansarán más tarde todos los materiales que la vida haga necesarios: 2º un método seguro, experimentado, destinado a permitirles edificar con facilidad y solidez, sobre las nociones primeras, las nuevas adquisiciones.

Los principios, el método, tal es el doble y constante objeto del que tenga por misión instruir a sus semejantes, desde el maestro de aldea, hasta el profesor universitario.

El programa de un curso debe indicar la dirección que el maestro imprime a la enseñanza. El que rige actualmente en el cuarto año a mi cargo y que confeccioné con el visto bueno de los otros dos profesores de la materia, se inspira en las ideas que dejo expuestas y sirve de guía a los alumnos para el estudio y preparación del examen. En igual forma estaba redactado el que confeccioné siendo miembro de la comisión reformadora del plan de estudio de Derecho Civil. En cambio, el que se ha sancionado no responde a ningún principio. He dicho y lo repito: es una copia literal de los títulos del Código, ¿para qué puede servir un programa de esta naturaleza?

¹⁷ ULLMANN, H., *Revue Trimestrielle de Droit Civil*, t. II, p. 835.

XI

La comisión quería hacer programas exclusivamente sintéticos y por eso se sacrificó el que presenté.

No se tuvo en cuenta una observación que he encontrado en el informe oficial sobre la *enquête Naón*¹⁸ que dice así: “Los profesores no ignoran –¡y cómo habían de ignorarlo!– que el programa analítico exige competencia y que el programa sintético es el mejor aliado y el mejor escudo para la ineptitud docente”.

Reputo también acertada la observación del doctor José León Suárez,¹⁹ según el cual, los programas deben ser analíticos para los alumnos, a fin de evitar los abusos de ciertos profesores y proporcionar un criterio que pueda servir de guía y garantía de buena fe para los mismos alumnos, y sobre todo para el examen de los estudiantes-libres.

No puede ser en otra forma. En la materia de sucesiones, por ejemplo, no se puede exigir un trabajo completo de interpretación sobre todos los artículos del Código, ya porque unos no ofrecen dudas o porque en otros basta la simple lectura.

Un programa, sin otro límite que la ciencia misma, es un programa peligroso, según Bufnoir. “Si esta forma se aplicara rigurosamente –agrega– los exámenes serían inabordables. Hay que evitar las sorpresas de los profesores: las preguntas preparadas. Sin caer en el análisis, se deben hacer preguntas suficientemente precisas”.

La comisión tomó una actitud radical: el programa anterior contenía 882 preguntas (era una enormidad): las rebajó a 68. ¿Cómo puede la enseñanza moverse con estos cambios bruscos?

XII

Este estudio condensa las observaciones que me ha sugerido el ejercicio del profesorado durante dos años.

Lo he escrito con la sinceridad propia de mis convicciones, pensando que siempre sería una contribución al estudio del problema universitario, en que todos estamos interesados, por la aspiración, que nos es común, de dar a la Facultad la actuación que le corresponde en la vida del país.

¹⁸ T. I, p. 226.

¹⁹ T. III, p. 287.