

EL MÉTODO ACTIVO DEL SEMINARIO EN EL APRENDIZAJE
DE LA HISTORIA DEL DERECHO: VISIÓN Y PRÁCTICA DEL
CHILENO DON ANÍBAL BASCUÑÁN VALDÉS (1905-1988)
[The active method of the seminar in the learning of the history of Law: vision
and practice of the Chilean don Aníbal Bascuñán Valdés (1905-1988)]

Eric Eduardo PALMA GONZÁLEZ*
Universidad de Chile

María Francisca ELGUETA**
Universidad de Chile

RESUMEN

Nuestro trabajo da noticia sistemática sobre la contribución del historiador del Derecho chileno Aníbal Bascuñán Valdés a la didáctica del Derecho, para lo cual profundiza en sus ideas pedagógicas en relación con las de su maestro Rafael de Altamira y Crevea: ambos conectaron la didáctica de la historia del derecho con las metodologías activas y promovieron una

ABSTRACT

Our work gives systematic news about the contribution of the Chilean Law historian Aníbal Bascuñán Valdés to the didactics of Law, for which he deepens his pedagogical ideas in relation to those of his teacher Rafael de Altamira y Crevea: both connected the didactics of history of law with active methodologies and promoted teaching focused on student learning; They

RECIBIDO el 30 de abril de 2022 y ACEPTADO el 28 de junio de 2022

* Doctor en Derecho, Universidad de Valladolid; Magíster en Historia, Universidad de Chile; Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Chile; Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomado en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Historia del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Ex Director de Investigación, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Correo electrónico epalmag.derecho.uchile.cl Dirección Postal Pío Nono1, Providencia, Santiago de Chile ORCID: 0000-0002-4212-3960.

** Doctora en Educación, Universidad de Valladolid; Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Gestión Universitaria, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Chile. Correo electrónico upudd.derecho.uchile. Dirección Postal Pío Nono1, Providencia, Santiago de Chile ORCID: 0000-0002-8804-6278.

enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes; criticaron la clase magistral y el uso abusivo del manual y concibieron el trabajo de aula, a través del método de seminario, como una oportunidad para el desarrollo de la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo por medio de la investigación, propuesta de enorme interés en el tiempo presente.

PALABRAS CLAVE

Método de seminario – Enseñanza-aprendizaje del Derecho e investigación – Didáctica de la historia del Derecho – Aníbal Bascuñán Valdés – Rafael Altamira y Crevea.

criticized the lecture class and the abusive use of the manual and conceived the classroom work, through the seminar method, as an opportunity for the development of the student's ability to learn by himself through research, a proposal of enormous interest in the present tense.

KEY WORDS

Seminar method – Teaching-learning of Law and research – Didactics of the history of Law – Aníbal Bascuñán Valdés – Rafael Altamira and Crevea.

INTRODUCCIÓN

Numerosos estudios han criticado la clase meramente expositiva y planteado la necesidad de superar la visión del proceso formativo como un mero acto de enseñanza¹. Para el caso chileno es reconocible una contribución de los historiadores del derecho a esta crítica y la formulación de una propuesta para la formación jurídica atendiendo al estudiante y su proceso de aprendizaje². Profundizando en este campo de estudio y recurriendo a la historiografía jurídica, la pedagogía jurídica y la didáctica del derecho³ perseguimos en este trabajo los siguientes objetivos: 1. Dar noticia de las ideas de Aníbal Bascuñán respecto del aprendizaje del derecho y del método de seminario, a la luz de la influencia de Rafael Altamira y Crevea. 2. Caracterizar dicho método como un caso de metodología activa promovida en la enseñanza de la historia del derecho. 3. Destacar brevemente el rol de la experiencia de investigación en el seminario y su relevancia para el aprendizaje de los estudiantes en el tiempo presente.

En un primer apartado abordaremos la obra del español Altamira y Crevea como antecedente de las ideas del iushistoriador chileno; seguidamente caracteri-

¹ WITKER, Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho* (ediciones Coyoacán, Colección derecho y sociedad, núm. 64, 1976, Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2013); MONTOYA VARGAS, Juny, *Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social*, en *El Otro Derecho*, 38 (2009), pp. 29-42; MONTOYA VARGAS, Juny, *El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica*, en *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2014), pp. 177-200.

² PALMA, Eric y ELGUETA, María Francisca, *Enseñanza de la historia del derecho centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115 años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902)*, en *Precedente. Revista Jurídica*, 12 (enero, Colombia, 2018), pp. 29-62. <https://doi.org/10.18046/prec.v12.2649>.

³ PALMA, Eric y ELGUETA, María Francisca, *Aprendizaje y didáctica del derecho* (México, Tirant lo Blanch, 2019).

zaremos la propuesta y práctica del mismo; para finalmente, junto con caracterizar el método, destacar la contribución de la investigación al proceso formativo de los estudiantes, y por ende, defender la pertinencia de usar el seminario en la actualidad para la enseñanza-aprendizaje de la historia del derecho, así como de las demás disciplinas del derecho⁴.

I. RAFAEL ALTAMIRA Y CREVEA (1866-1951): APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ROL ACTIVO DEL ESTUDIANTE

Don Rafael Altamira y Crevea realizó una decisiva contribución a los estudios de derecho indiano y también, aspecto que no se ha destacado suficientemente por los estudios histórico-jurídicos, un aporte sustantivo a la cátedra observada desde el punto de vista de la didáctica o del trabajo de aula. Su posición historiográfica, influenciada por la sociología, lo aleja del positivismo histórico que no concibe la tarea del historiador como actividad en construcción⁵ y ello influye en el rol que propone para el profesor y el estudiante.

Analizada su producción intelectual desde la pedagogía, cabe destacar su propuesta de comprensión del rol del profesor y del estudiante en el proceso formativo a propósito del método de seminario. Una técnica ejemplo de metodología activa, según se verá.

Altamira identifica los principales problemas que acarrea una enseñanza no dialogada de la historia: promueve un tipo de estudiante pasivo y poco reflexivo⁶. En este tipo de práctica de docencia el profesor es quien sabe, quien decide qué se relata, cómo se relata, para qué se relata; siendo el estudiante un actor pasivo que está llamado a repetir el manual de estudios (que pasa intacto de generación en generación) lo que condena al estudiante a un rol pasivo. Su uso, denuncia Altamira, se ve reforzado por la creencia que el alumno no tiene posibilidad alguna de comprender las fuentes históricas⁷. Así las cosas, el aprendizaje de la historia es repetición mecánica de una serie de acontecimientos e interpretaciones.

Don Rafael propuso un tipo de práctica de docencia en la que la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la indagación histórica que debe realizar

⁴ Para una visión general de la historia de la enseñanza del derecho en Chile véase con provecho GUZMÁN BRITO, Alejandro, *La enseñanza del derecho. Historia y perspectiva* (Santiago de Chile, Instituto de Chile, 2006). Para una perspectiva del estado de la enseñanza de la historia del derecho en una Facultad de Derecho chilena puede consultarse el trabajo de ZAMBRANO, Juan; SÁEZ, Andrés y ZAMBRANO, Guillermo, *Evaluación de la didáctica y la satisfacción de los estudiantes en una asignatura de Historia del Derecho*, en *Revista de Ciencias Sociales*, 65 (Valparaíso, 2014), pp. 185-209.

⁵ ELGUETA, María Francisca; PALMA, Eric, *La investigación en Ciencias Sociales y jurídicas* (Santiago, Facultad de Derecho, Universidad de Chile, 2010), p. 253.

⁶ PALMA, Eric, y ELGUETA, María Francisca, *Aprendizaje*, cit. (n. 4).

⁷ ALTAMIRA CREVEA, Rafael, *Cuestiones de historia del derecho y de legislación comparada* (Madrid, Imprenta Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1914), p. 402; ÉL MISMO, *La enseñanza de la historia* (Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1997), p. 272 ss. Para una valoración de esta perspectiva, véase FONTANA, Josep, *El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira*, en *Estudios sobre Rafael Altamira* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial, Caja de Ahorros Provincial, 1987), pp. 415-423.

el estudiante. Propuesta que descansa en el reconocimiento de la capacidad del estudiante de comprender desde fuentes primarias y no secundarias o doctrinales el acontecer histórico: “[...] es claro que la verdadera educación histórica, estando pendiente como lo está en cada momento, de la investigación personal y realista, debe hacerse predominantemente sobre las fuentes y no el libro o la narración de segunda mano [...] el maestro debe sólo poner los elementos, y excitar la facultad de reflexión personal sobre ellos; lo demás viene sólo, por el transcurso natural del tiempo y el orden inflexible de los procesos intelectuales”⁸.

En síntesis, la falta de trabajo del alumno en la búsqueda de fuentes primarias, la idolatría al manual, la pasividad al tomar notas y repetir lo que el profesor y otros refrendan sin utilizar criterios de rigor científico tanto en la elaboración del conocimiento, como en su tratamiento y su divulgación, constituyen defectos de la formación que Altamira se propuso superar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Desde los inicios del curso realizaba una labor conjunta, que era la de examinar, leer y preparar fichas de obras clásicas de la literatura histórica de América: perseguía “[...]excitarles su interés y abrirles esperanzas de hallazgos numerosos e importantes”⁹.

Bermúdez (2004, 2012)¹⁰ analizando el Cuaderno que Altamira generó en el curso 1908-1909 y el de los años 1934-35 y 1935-36 ha destacado que en la implementación del curso del año 1908-1909 el protagonismo del estudiante: “se

⁸ ALTAMIRA CREVEA, Rafael cit. (n. 7), *La enseñanza*, pp. 271 y 300.

⁹ ALTAMIRA CREVEA, Rafael, *Manual de investigación de historia del derecho indiano* (México, Comisión Historia IPG, 1938), p. 161. VÉLEZ, Palmira, *La historiografía americanista en España 1755-1936*, (Madrid Iberoamericana, Vervuert, 2007), p. 71, describe sus clases: “la clase diaria (seis semanales) se destinaba a dar cuenta de la labor realizada y a escuchar y contestar las observaciones que formulaban los compañeros de curso, bajo la dirección de don Rafael. Este, generalmente, dirigía las discusiones y hacía las aclaraciones de toda naturaleza y, tomando como base cualquiera de los puntos de las discusiones, nos daba una lección sobre un tema de historia institucional de la época colonial o la nacional. El estudiante elegía libremente el tema de investigación, generalmente surgido de la labor anterior, y se disponía a desarrollarlo monográficamente y discutirlo semanalmente. El método será relevante para la historiografía profesional española americanista, porque muchos de estos trabajos iniciados en la cátedra se convirtieron en tesis doctorales editadas [...]. Altamira consideraba dichos trabajos como la posibilidad de introducir el materia lectiva y como entrenamiento del otro a la investigación, pues “una vez terminado por el alumno el estudio y composiciones de su tema, lo exponía en la cátedra o lo presentaba por escrito, y el profesor hacía de él la correspondiente crítica jurídica e historiográfica; de lo que se seguía una serie de lecciones monográficas”. Véase con provecho CORONA GONZALEZ, Santos, *Altamira: de la cátedra de Historia del Derecho a la Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América*, en RUBIO CREMADES, Enrique y VALERO JUAN, Eva M^a (eds.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante*, del 10 al 13 de diciembre de 2002 (Alicante, Universidad, 2004) pp. 181-219.

¹⁰ BERMUDEZ, Agustín, *Rafael Altamira y la didáctica histórico-jurídica*, en VALERO JUAN, Eva M.; RUBIO CREMADES, Enrique (coords.), *Rafael Altamira : historia, literatura y derecho: actas del congreso internacional celebrado en la Universidad de Alicante*, del 10 al 13 de diciembre de 2002, Universitat d'Alacant (Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones, 2004), versión en línea en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rafael-altamira-y-la-didctica-historicojuridica-0/html/00465d28-82b2-11df-acc7-002185ce6064_9.html.

explicitaba en su responsabilidad en la explicación de la parte del programa que se le asignase, en los resúmenes de lecturas que deberá realizar, en la resolución de los *devoirs* o trabajos que le sean encomendados”¹¹. Estas actividades propias del curso eran complementadas con el seminario al que concurrían quienes tuviesen la voluntad de profundizar los conocimientos de la cátedra. En el doctorado, curso al que asistió Bascuñán —que figura como Bascuñana tanto en la nómina de estudiantes como en el nombre consignado en su tesis doctoral— el seminario es obligatorio siendo optativo el tema.

Pelosi sostiene que la metodología de sus obras: “permitía, a los que se acercaban a ella, descubrir un conocimiento vivo y despertar un espíritu crítico, el ansia de verdad, la necesidad del análisis de las fuentes y la importancia del trabajo en equipo ya que la tarea de investigación supera, ampliamente, la vida individual de cada investigador”¹².

En términos actuales, se trata de una propuesta didáctica en la que se persigue que el estudiante aprenda por indagación a través de la dirección intencionada del profesor. Metodología que Altamira desarrolla en lo que él denominó *seminarios*.

El aprendizaje por indagación puede ser dirigido o autónomo, en la propuesta de Altamira es dirigido, esto significa que es el profesor quien indica los pasos fundamentales a dar por el alumno para llegar de los hechos a los conceptos históricos. La literatura especializada indica que la modalidad guiada aporta significativamente a la formación de los estudiantes”¹³. Este método favorece la aparición de un tipo de estudiante reflexivo, creativo y crítico¹⁴.

Cabe concluir entonces que la concepción del aprendizaje en la obra de Altamira implica que existe una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la historia del derecho.

¹¹ BERMUDEZ, Agustín, cit. (n. 10).

¹² PELOSI, Hebe, *Rafael Altamira y la Argentina. Cuadernos de América sin Nombre*, (Alicante, Universidad de Alicante, 2005), p. 199.

¹³ Véase con provecho ROMERO-ARIZA, Marta, *El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?*, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14/2 (2017): “Su papel como orientador y activador de la capacidad de pensar y razonar del alumnado es esencial si se quiere huir del fracaso atribuido al aprendizaje por descubrimiento y dar respuesta a las visiones críticas sobre la indagación exhibidas por algunos autores”, p. 294. CAMACHO, Hermelinda, CASILLA, Darcy y DE FRANCO, Mineira Finol, *La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación*, en *Laurus. Revista de Educación*, 14/26 (2008), p. 288, señalan: “en los National Standards, la indagación se define como aquellas actividades que conllevan a los estudiantes a realizar observaciones; plantearse preguntas; examinar libros y otras fuentes de información; planificar investigaciones; revisar lo que se sabe a la luz de la evidencia experimental o experiencial, recoger, analizar e interpretar datos; proponer preguntas, explicaciones, predicciones, comunicar y socializar los resultados producto de los procesos sistemáticos desarrollados. Es por ello que las actividades de indagación requieren, entre otros aspectos; destrezas para identificar conceptos, suposiciones, teorías, el uso del pensamiento lógico, crítico, reflexivo, y las explicaciones alternativas”.

Cabe precisar que este método se vincula generalmente con la enseñanza de la ciencia natural.

¹⁴ AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (2ed., (México, Trillas, 1983), p. 448.

Es del caso que Altamira fue recibido el 30 de octubre de 1909 en Chile por Valentín Letelier, a la sazón rector de la Universidad de Chile. Mantenían correspondencia y cultivaban ambos el interés por la reforma de la Universidad, la temática de la extensión universitaria, y en relación con ambas materias, la iniciativa de acercar la universidad al medio social permitiendo el acceso al conocimiento tanto a los sectores medios como populares a través de las llamadas universidades populares¹⁵. También hay otros puntos de contacto en la medida que la Facultad de Derecho de Oviedo impulsaba las ideas acerca de los derechos de los trabajadores y el sufragio femenino, temas también abordados por Altamira en las actividades de extensión¹⁶. Altamira publicó en 1914 la obra *Cuestiones obreras*.

En solemne acto académico oficial ambos intelectuales dieron noticia de sus coincidencias epistemológicas y se ratificó la importancia de la designación de don Rafael, hecha el año anterior, como profesor ad honorem de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas¹⁷. De las cinco conferencias que impartió, la tercera se refirió a la enseñanza del derecho y la cuarta a la metodología de la enseñanza de la historia.

Los contactos con Chile involucraron también a Domingo Amunátegui Solar (rector subrogante entre 1904 y 1906, director del Instituto Pedagógico y rector propietario (1911-1923) quien, según nos recuerda Ayala alabó en 1893 la metodología que Altamira presentaba en su obra *La enseñanza de la historia* (1891) y le remitió a España parte de su obra pedagógica e histórica¹⁸.

Veinte años después Aníbal Bascuñán, discípulo de Juan Antonio Iribarren que a su vez fue discípulo de Letelier, se inscribió como estudiante en la cátedra de Historia de las instituciones civiles y políticas de América dictada por Altamira en Madrid¹⁹; y escribió bajo su tuición su tesis doctoral sobre el Tahuantinsuyo. Mobarec nos recuerda que en 1957 hizo el profesor Bascuñán reconocimiento expreso de la influencia de Altamira al llamarlo m e n t o r d i r e c t o y ejemplo a seguir en materia pedagógica y científica²⁰.

¹⁵ ROBLES EGEA, Antonio, *Rafael Altamira y la educación en Francia, Canelobre*, en *Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert*, 59 (Alicante, verano, 2012), pp. 92-103

¹⁶ PELOSI, Hebe, cit. (n. 12), p. 191 ss.

¹⁷ MOBAREC, Norma, *Don Rafael Altamira y la Universidad de Chile*, en *REHJ.*, 10 (1985), pp. 361-368.

¹⁸ AYALA, María de los Ángeles, *Cartas inéditas de Rafael Altamira a Domingo Amunátegui Solar* (Alicante, Cuadernos de América sin Nombre 14, Universidad de Alicante, 2006). Murcia, da noticia del ofrecimiento del rector Amunátegui en los años de 1913, 1914, 1915 y 1916 de una cátedra en la Universidad de Chile con ocasión del alejamiento de Altamira de la Universidad y del gobierno en España. Por estos años se crea para él en la Universidad Central la cátedra de “Historia de las instituciones políticas y civiles de América” que se impartirá en los doctorados de Filosofía y Letras y Derecho. CORONA GONZÁLEZ, Santos, *Rafael Altamira y el grupo de Oviedo*, en *AHDE.*, 69 (1999), p. 87, relata que, habiéndose recibido en la Universidad de Oviedo los Anales de la Universidad de Chile, que sabemos se los remitía Amunátegui a Altamira, se acordó editar los Anales de Oviedo los que nacieron, dice el autor, “con vocación pedagógica más que administrativa, superando el viejo modelo de las Memorias de la Universidad”.

¹⁹ Véase para un conocimiento acabado de su cátedra de Instituciones, VÉLEZ, Palmira, cit. (n. 9).

²⁰ MOBAREC, Norma, cit. (n. 17), p. 367.

En 1963 a propósito de su designación como miembro académico de la Facultad señaló Bascuñán que sentía el deber de recordar: “a mis mentores y guías decisivos: al R. P. Martín Gusinde, antropólogo de prestigio mundial, quien, durante mis estudios humanísticos, despertó mi pasión por el aprendizaje activo y por el hallazgo de las pequeñas cosas que los más miran sin ver; al catedrático Don Juan Antonio Iribarren, actualmente Miembro Honorario de nuestra Facultad, quien en esta Escuela de Derecho reveló y afianzó en mí la vocación docente; y al historiador y maestro Don Rafael Altamira Crevea, fallecido en el exilio de su amada patria hispano astur, a quien debo la formación básica en los métodos y técnicas de la investigación científica, durante mi Doctorado en la Universidad Central de Madrid”²¹.

El seminario (*seminarius*, semillero), también conocido como seminario investigativo alemán, surgió en la Universidad Alemana Georg August de Göttingen en el siglo XVIII como un método que sustituye la lección catedrática y reúne en la práctica la docencia y la investigación²²: el estudiante aprende investigando por medio del trabajo personal que se comparte en un equipo de trabajo. Sus antecedentes se encuentran en el medioevo a propósito de la formación teológica y filosófica-seminario sacerdotal²³.

Hoyos sostiene que: “En el seminario se trata [...] de profundizar, complementar, comprobar y discutir el saber ganado por medio de la clase magisterial y el estudio personal y de familiarizarse con los instrumentos de la ciencia respectiva (instrumentos de laboratorio, bibliotecas, etc.)”²⁴. Tal como se ha desarrollado en la universidad alemana se identifica con un espacio físico en que se desenvuelve la actividad del Seminario Institucional o de un Instituto de Investigación, distinción de gran relevancia para comprender el aporte de Letelier y Bascuñán, según veremos.

Conviene tener presente que existe una suerte de consenso en que la reflexión sobre la enseñanza de la historia sufrió un decaimiento en la segunda mitad del siglo XX, y que la obra de Altamira sigue siendo citada como un referente obligado a la hora de evaluar las propuestas al respecto²⁵. Ello explica, por ejemplo,

²¹ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Docencia e Investigación, en Universidad, Cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana* (Santiago de Chile, Editorial Andrés A. Bello, 1963). También en Anales de la Facultad de Derecho Cuarta Época Vol III, años 1961 a 1963, número 3 Docencia e investigación http://web.uchile.cl/vignette/analesderecho/CDA/an_der_articulo/0,1361,S CID%253D7584%2526ISID%253D21,00.html

²² MOLINA PARDO, Adolfo, *Los semilleros de investigación y los seminarios, en Uni-pluri/versidad, 2/3* (Colombia, Medellín, 2002); GARZÓN CASTRILLÓN, Manuel Alfonso, *El Seminario Investigativo o Seminario Alemán*. Bogotá: Universidad del Rosario, (Colombia, 2003) accesible en https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/367155/mod_resource/content/1/EI%20seminario%20investigativo%20seminario%20Aleman%20MGarzon.pdf [visita enero 2022]; FIGUEROA, Claudia, *El seminario alemán, aporte pedagógico e investigativo en la formación del docente colombiano, en Educação & Formação, Fortaleza, 1/1* (jan./abr., Brasil, 2016), pp. 3-37.

²³ HOYOS-VÁSQUEZ, Jaime, *El seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, en Universitas Philosophica, 10*, Bogotá, Colombia, Junio, 1988), pp. 39-53.

²⁴ HOYOS-VÁSQUEZ, Jaime, cit (n. 23), p. 46.

²⁵ CORONA GONZÁLEZ, Santos Rafael, *Altamira y el grupo de Oviedo, en AHDE., N° 69* (1999), p. 63-90; VALLS, Rafael, *El III Congreso Internacional “Historia a debate” y los problemas relacionados con*

que en 1993 Morán propuso como un caso de innovación una *doce ncia e n f o r m a d e i n v e s t i g a c i ó n* como estrategia pedagógica caracterizada por la estrecha vinculación entre docencia e investigación para “promover el desarrollo de habilidades críticas y creativas que puedan transformar los [...] aprendizajes en algo abierto a nuevos contenidos, recrear la teoría y no repetir mecánicamente lo que dice un libro o lo que dice un profesor”²⁶.

Como señala Cavanillas²⁷, el grupo institucionista del que formó parte Altamira, interesado en la regeneración de España a través de la educación, impulsó la renovación pedagógica a fines del siglo XIX (entre otros aspectos cuestionaron los exámenes orales, la pasividad a que se condenaba a los estudiantes y el exceso de materias enseñadas; promovieron que aprendiera investigando), sin embargo: “sus propuestas orientadas a la enseñanza universitaria y, en concreto, a la enseñanza del Derecho, han tenido un eco muy amortiguado en la parte central del siglo XX”²⁸.

Habría que considerar también el contacto que mantuvo Bascuñán con el argentino Ricardo Levene, quien a su vez estuvo vinculado a Altamira a partir de 1909 con ocasión de las clases que impartió durante tres meses en la Universidad de la Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas, sobre metodología de la historia y metodología de la enseñanza, a las que se presume asistió Levene²⁹. En la Facultad de Derecho de Buenos Aires expuso sobre el estado en España de la enseñanza de la

la Enseñanza de la Historia, en *Con-ciencia Social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 4 (Huesca, 2000), pp. 157-158; LOPEZ FACAL, Ramón, *Enrique Moradillo, Clío y las aulas. Ensayos sobre educación e historia*, en *Historiografías*, 6 (julio-diciembre, 2013), pp. 161-165.

²⁶ MORÁN, Porfirio, *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica*, en *Perfiles Educativos*, 61 (México, julio-septiembre 1993), p. 52.

²⁷ CAVANILLAS MÚGICA, Santiago, *La enseñanza del derecho según la Institución Libre de Enseñanza*, en *Revista de Educación y Derecho*, 11 (Barcelona, abril 2015), p. 3.

²⁸ Para un cabal conocimiento de la relación del krausismo e institucionismo y Altamira, y su relación con la pedagogía y lo que se llamó la cuestión universitaria véase TERUEL MELERO, María, *Joaquín Costa y Rafael Altamira: su pasión por la pedagogía del conocimiento histórico*, en *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 15 (Huesca, 1998), pp. 34-140; para la concepción de la educación como mecanismo de cambio social en el pensamiento regeneracionista y de Altamira, véase PALACIOS, Irene, *El valor formativo de la historia en el ideario de Rafael Altamira y Crevea*, en *Saitabi*, 35 (Valencia 1985), p. 12, accesible en <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/26929/169-185.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [visita enero 2022], quien afirma que inspirado por los franceses Seignobos y Lavissee concibió para la historia un papel eminentemente pedagógico en la medida que debía contribuir al enriquecimiento intelectual del pueblo. Privar al pueblo del conocimiento científico de su historia implicaba la imposibilidad de su regeneración: “El quiso ir más lejos, dejando bien establecidas una serie de cuestiones metodológica, de práctica didáctica, que si bien hacen referencia fundamentalmente a la enseñanza de la historia, pueden – en muchos aspectos- extrapolarse a los campos de otras disciplinas” (1985, 12); para un contraste entre sus ideas y la de los autores alemanes y franceses, véase CARRERAS, Juan José, *Altamira y la historiografía europea*, en *Estudios sobre Rafael Altamira*, (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial, Caja de Ahorros Provincial, 1987), pp. 395-413.

²⁹ TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Instituciones y derecho indiano en una renovada historia de América*, en *Anuario de Estudios Americanos*, 75/2 (Sevilla, julio-diciembre 2018), p. 444.

investigación de la historia del Derecho³⁰. Altamira escribió el prólogo de la obra de Levene, *Fuerza transformadora de la Universidad Argentina* (1936), manifestando sus afinidades intelectuales y coincidencias de juicios y vocaciones³¹. El mutuo reconocimiento se volvió a manifestar a propósito de la publicación de ambos de obras relativas a la historia del derecho indiano y de las que hicieron las respectivas reseñas en 1947 y 1949³². Por su parte Levene y Bascuñán mantuvieron una cordial relación a propósito de los estudios de derecho indiano.

Cabe tener presente para la década de 1930, momento en que Bascuñán entra en contacto con el método, las ideas del chileno Luis Galdames, abogado, historiador del fenómeno constitucional y docente del Instituto Pedagógico, quien describía el método de seminario en 1932 según como lo vio implementado en varias universidades en Estados Unidos³³; y las del profesor Luis Silva, de la

³⁰ PELOSI, Hebe, cit. (n 12) p. 27; véase también TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Altamira y Levene: una amistad y un paralelismo intelectual*, en *Cuadernos del Instituto de Investigaciones jurídicas*, 5/15 (México, UNAM, septiembre-diciembre 1990), pp. 475-492; TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Instituciones y derecho indiano en una renovada historia de América*, en *Anuario de Estudios Americanos*, 75/2 (Sevilla, julio-diciembre 2018), pp. 435-458; GARCÍA-HUIDOBRO, Joaquín y PÉREZ LASSERRE, Diego, *De Altamira y Levene a Tau Anzoátegui (revisando también García-Gallo). Tres aproximaciones al derecho de Indias*, en *REHJ.*, 39 (2017), pp. 195-212; PRADO, Gustavo, *Rafael Altamira en el Río de la Plata: claves ideológicas e historiográficas de su éxito en la Argentina del Centenario*, en ALTAMIRA, Pilar, (coord.), *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional*, octubre 2011 (Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2012), pp. 137-153.

³¹ PELOSI, Hebe, cit. (n. 12), p. 42.

³² MARTIRE, Eduardo, *Altamira y Levene, una amistad provechosa*, en RUBIO CREMADES, Enrique y VALERO JUAN (eds.), Eva M.ª, *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante*, del 10 al 13 de diciembre de 2002 (Alicante, 2004), pp. 157-162 accesible en http://www.cervantesvirtual.com/portales/rafael_altamira/estudios_autores/ [visita enero 2022]

³³ GALDAMES, Luis, *Dos estudios educacionales* (Santiago de Chile, Prensas de la Universidad de Chile, 1932), pp. 32, 38, 91, 113: “El seminario está a disposición de los alumnos a diferentes horas. Su dirección corre a cargo del profesor de la especialidad; y la atención inmediata de los que trabajan, a cargo de ayudantes y de profesores auxiliares. Este régimen de estudios es, por lo demás, muy conocido y hoy, de un empleo casi universal. Es en el seminario donde comienza a generarse el progreso científico y de donde irradiarán más tarde las nuevas verdades. El profesor, por su parte, es también un investigador y sus alumnos colaboran con frecuencia a los trabajos en que él está empeñado. La apropiación de la materia y del método se hace así viva y eficaz [...] El seminario era una de las vías principales -que- sigue el aprendizaje: 1.º La explicación oral del profesor, que es siempre breve, sobre una determinada materia; 2.º El trabajo de consulta y de composición del estudiante sobre el mismo tema, con arreglo a las indicaciones del profesor; 3.º La investigación original, del estudiante también, en el laboratorio, el gabinete o la biblioteca del seminario correspondiente al curso; y 4.º La elaboración de proyectos, reales o ficticios, pero susceptibles de ser realizados, que el profesor propone como tareas comunes relacionadas con su clase. Todos los alumnos participan en la ejecución, en el examen y en las críticas de esos proyectos [...] De más está añadir que la lección oral, el sermón de recomendaciones, el aprendizaje memorista de las leyes vigentes y la lectura de textos especiales constituyen apenas un aspecto del curso, tal vez el de menos importancia y en todo caso, subordinado a las otras actividades”.

Escuela de Derecho de Concepción, quién en 1938 vinculó la investigación y el aprendizaje del estudiante con lo que denominó *Cursos de Seminarios*³⁴.

II. ANÍBAL BASCUÑÁN Y EL MÉTODO DE SEMINARIO

Bascuñán tomó contacto directo con el ideario y práctica pedagógica y didáctica de Altamira y Crevea como alumno del doctorado en derecho impartido por la Universidad Central de Madrid donde, desde 1914, daba Altamira el curso de Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América. Cabe presumir que el contacto vino a reforzar en él la influencia de Juan Antonio Iribarren y por su intermedio de Valentín Letelier en lo tocante a la necesidad de reflexionar y reformar la enseñanza del derecho³⁵.

La labor de don Aníbal resulta altamente meritoria en el plano docente y didáctico: se desempeñó como director del Seminario de Derecho Público, dirigió la publicación periódica *Boletín del Seminario de Derecho Público*; publicó trabajos en metodología y técnica de la investigación, así como en materia de universidad y pedagogía jurídica; e implementó una didáctica en el curso de historia del derecho que combinó la clase magistral con el método de seminario. Alamiro de Ávila relataba en 1989 que Bascuñán invitaba a profesoras y profesores a su clase para que disertaran ante los estudiantes, lo que constituía una importante novedad respecto de la forma tradicional de enseñar; señalaba asimismo que también destacó por su empeño en la reforma de la Universidad y de los planes de estudio de la carrera de derecho, tanto a nivel nacional como en América Latina.

En 1941 con ocasión de su visita a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, se ocupó de destacar las características de la nueva didáctica que resultaba de la combinación armoniosa de la clase tradicional con la metodología activa del seminario: “cauce y espíritu, objetivación de la nueva conciencia universitaria”³⁶. El seminario es “conjunción íntima de maestros y alumnos [...] Los alumnos no deben mirar al maestro como algo inabordable, de difícil acceso; ni los maestros deben mirar al alumnado en una actitud de permanente demagogia [...] —sus— bases espirituales —son— solidaridad en el saber, socialización de los conocimientos. Nueva conciencia que requiere de los maestros guías; bases intelectuales; centro donde la verdad anterior sufre un proceso de revisión y se va en busca de nuevas verdades; bases reales: bibliotecas, anaqueles, libros, locales, personal remunerado”³⁷. El Seminario, señaló, contribuye para que la universidad

³⁴ SILVA FUENTES, LUIS, *Discurso*, en *Revista de Derecho*, 6/23-24 (Concepción, enero-junio 1938). Se trata del discurso o clase magistral con ocasión de la inauguración del año académico: “En estos cursos se desarrolla un tema determinado y subdividido con anterioridad, teniendo cada alumno parte activa y personal en la tarea. Se quiere que estudie e investigue por cuenta propia la verdad, a fin de que forme su espíritu de iniciativa y adquiera un método de trabajo que le sea útil dentro y fuera de las aulas”.

³⁵ Véase PALMA, Eric Eduardo, y ELGUETA, María Francisca, cit. (n. 2).

³⁶ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Ser universitario es una misión*, en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social. Estudios en Memoria de Aníbal Bascuñán*, 7 (Valparaíso, 1989), p. 383, Entrevista realizada por Darío Carmona.

³⁷ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Ser Universitario*, cit. (n. 36), pp. 382, 383.

genere investigación que se expresa en una nueva literatura jurídica en torno a los problemas que agitan a la sociedad.

Cuestionaba, al igual que su maestro español, el empleo del manual o libro de texto por el negativo impacto que tenía la mecánica de la repetición en la enseñanza, por lo que proponía un uso limitado. Señalaba: “procuró con todas mis energías y facultades, inculcar en los jóvenes la saludable disciplina de estudiar y aprender por sí mismos sobre materiales primarios y directos, de no descansar en la labor ajena, y menos en textos, apuntes, compendios, manuales, *diablos* destinados a la memorización”³⁸. Concibió entonces una fórmula que vendría a superar la reiteración mecánica como era que el texto sirviera como “guía e incentivo para la complementación de las explicaciones de clase con un aprendizaje —sobre la base del método de seminario— por parte de los alumnos”³⁹.

En su didáctica combinó la figura del preseminario y del seminario: el preseminario habilita al alumno en el manejo de las fuentes de conocimiento del derecho, especialmente textos legales, bibliografía y repertorios de jurisprudencia; el seminario se dedica al ejercicio de la metodología de la investigación jurídica mediante el empleo de los conocimientos adquiridos en el preseminario. La actividad se centra en el quehacer del estudiante permitiéndole asumir la responsabilidad de su propia formación a través de exposición de temas doctrinales, soluciones a casos prácticos y comentarios de jurisprudencia. En lo posible el preseminario debía coordinar sus actividades con la de las cátedras⁴⁰.

En consecuencia, señalaba, quedan los estudiantes habilitados “técnica y metodológicamente” para investigar y se estimula a los que tengan interés en la actividad académica o la vida universitaria: “De este modo se han combinado la cátedra y el seminario, el método expositivo y la investigación científica, la calificación de la memorización y comprensión, de una parte, y de la capacidad de indagación y creación, de otra, en nuestra enseñanza de la Historia del Derecho”⁴¹. Esta fórmula habilita al estudiante para aprender “por sí mismo el conocimiento vigente sobre las diversas materias que se le exigen en su formación e informa-

³⁸ BASCUÑAN VALDES, Aníbal, *Elementos de historia del derecho* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria S.A., 1954), p. 7.

³⁹ *Ibíd.*, p. 8.

⁴⁰ BASCUÑAN VALDES, Aníbal *Primera conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho—Ciencias Jurídicas y Sociales—* (celebrada entre el 26 y 30 de abril de 1959), México, Universidad Nacional Autónoma de México, accesible en http://web.uchile.cl/vignette/analesderecho/CDA/an_der_simple/0,1362,SCID%253D11420%2526ISID%253D259%2526PRT%253D11035,00.html [visita abril 2022]; FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Reflexiones sobre la investigación jurídica. Comunicación presentada por el autor a la Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*, Valparaíso, Chile, 5 al 9 de abril de 1971, en *Metodología, docencia e investigación jurídica* (1981, 14ed, México, Porrúa, 2007), quien realiza un balance negativo para el caso mexicano lo que hace todavía más meritorio el esfuerzo de don Aníbal; NIZAMA VALLADOLID, Medardo, *El pre-seminario en derecho*, en *Revista Jurídica Doctencia et Investigatio*, 9/1 (Lima, Perú, 2007), pp. 63-77; WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*. Serie J. *Enseñanza del derecho y material didáctico*, 7 (4ed., UNAM, Editorial PAC, México, 1985), p. 58.

⁴¹ BASCUÑAN VALDES, Aníbal, *Elementos*, cit. (n. 38) p. 6.

ción como hombre de derecho [...] Nadie posee ni sabe de verdad sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido y averiguado, o libremente se ha asimilado”⁴².

Alamiro de Ávila escribió al respecto: “Su curso era, por otra parte, un modelo de la pedagogía activa, por cuya implantación luchó incansablemente. Fuera de la lección, que a menudo iba acompañada del uso directo de fuentes de conocimiento, su curso se acompañaba de una etapa de preseminario -aprendizaje de la técnica de investigación- y de algún trabajo de seminario realizado por el alumno. Siempre insistía en los conceptos de estudiar y aprender, como dos formas distintas de adquirir el conocimiento: la primera era informativa, se lograba asimilando nociones elaboradas por otros: la lección y los libros; la segunda era la participación activa, propia, de adquisición de los saberes a través de un esfuerzo personal para aprehenderlos”⁴³. Al respecto señalaba el propio Bascuñán: “1. Que ellos deben y pueden ser sus propios maestros⁴⁴. 2. Que todos y cada uno somos relevos en la tarea asociada y progresiva de las Ciencias del Derecho y 3. Que no hay temas agotados, sino hombres agotados ante los temas”⁴⁵.

Su actividad docente implicaba una comprensión cabal del aserto según el cual a investigar se aprende investigando. Como señala Sánchez Puentes: “Investigar, se ha dicho, es un saber práctico, es un saber hacer algo; esto es, saber construir conocimiento en un campo científico particular. La mejor manera de transmitir ese saber práctico es enseñándolo prácticamente [...] La experiencia está mostrando que la mejor manera de enseñar a investigar no es la que transmite conceptos ni la que se basa en la descripción de la estructura del trabajo científico ni tampoco la que entrena en los diferentes pasos del método científico, sino la que enseña las prácticas y los procesos efectivos de la producción científica”⁴⁶.

Cabe precisar que en el caso de la Universidad de Chile existió junto a las cátedras de Derecho positivo los denominados seminarios de Derecho Privado y de Derecho Público, a los que concurrían los estudiantes para realizar una investigación que condujera a su Memoria de Prueba. Se trata de una cátedra de investigación propiamente tal en la que se aplica también el método de seminario. Bascuñán dirigió el Seminario de Derecho Público (fundado en 1918 bajo la dirección de Enrique Matta) entre 1931-1954 y vinculó a esta instancia el

⁴² *Ibíd.*, pp. 158, 167.

⁴³ ÁVILA MARTEL, Alamiro de, *Recuerdo de mi maestro Aníbal Bascuñán Valdés, fundador de la Escuela Chilena de Historiadores del Derecho*, en *Estudios en memoria de Aníbal Bascuñán*, en *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, 7 (Valparaíso, 1989), p. 7.

⁴⁴ La conexión con el planteamiento del licenciado en derecho y filósofo de la educación Paulo Freire es evidente, sin embargo, explorar este vínculo nos alejaría del núcleo de esta investigación.

⁴⁵ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Elementos*, cit. (n. 38), p.167.

⁴⁶ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, en *Perfiles Educativos*, 61 (México, 1993), p. 51; SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades* (México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2014), p. 74.

pre-seminario, esto es, la formación del estudiante en las cuestiones de técnica jurídica propiamente tal⁴⁷.

La existencia del Seminario de Derecho Público, así como del Seminario de Derecho Privado, da luces respecto de la posibilidad de emplear el método en todas las disciplinas jurídicas y no sólo en la enseñanza de la historia del derecho⁴⁸. Si bien es cierto la actividad lectiva de ambos seminarios tenía por objetivo la realización de la memoria de prueba, es decir, era una actividad formal de investigación al finalizar la carrera, en ella se aprendía también sobre un determinado contenido disciplinar que era aprehendido por el/la estudiante de manera autónoma bajo la supervisión de una profesora o profesor.

Sánchez Puentes⁴⁹ planteó el 2014 como una importante innovación el enseñar investigación incorporando al novel investigador a un equipo que investiga; y superando la forma tradicional que implica una dimensión puramente teórica, “una didáctica discursiva, documental, teórico-conceptual de la investigación” y ningún quehacer práctico⁵⁰. Altamira y Bascuñán fueron pioneros en este sentido dado que el método de seminario tiene como una de sus notas de identidad, el que el estudiante realiza acciones características de un investigador a partir de una primera aproximación teórica a la materia a investigar como a la técnica de investigación, e inserto en un grupo humano que desarrolla determinadas líneas de investigación bajo la tutoría de un profesor experto.

Bustos⁵¹ señala que en Chile es minoritaria la enseñanza de la historia con acento en el rol activo del estudiante, cuestión que interesó a la Escuela Nueva de Dewey, que como sabemos influyó en Altamira. Sánchez Puentes⁵² data en la década de 1960 la aparición en la universidad mexicana de las nociones profesor investigador, alumno activo, alumno participativo, lo que permite afirmar que la cátedra de historia del derecho en la Universidad de Chile constituía en la década de 1930 y hasta fines de la década de 1950 una calificada excepción. Se ha dicho al respecto que desde el mismo año de la fundación (1902) y por impulso de

⁴⁷ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Pre-Seminario de derecho-Nociones elementales*, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 2 (1936), pp. 6-7. Consultado en <https://analesderecho.uchile.cl/index.php/ACJYS/article/view/4049/3945>. En el Reglamento para la Escuela de Ciencias Jurídicas y Sociales de 1931 estableció en su artículo 6 la presentación de al menos un trabajo de investigación realizado en un Seminario para presentarse a los exámenes anuales. El 5 de abril de 1935 se aprobó el Reglamento de Seminarios luego de que se pusiera en vigencia en enero del mismo año el nuevo Reglamento de las Escuelas de Derecho y en los que debía prepararse la redacción de la Memoria de Prueba y aprobar un trabajo antes de rendir los exámenes obligatorios de cuarto año, *Monografía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile*, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 33-34 (enero-junio, 1959, UNAM, Ciudad de México).

⁴⁸ En 1953 a partir de la división del Seminario de Derecho Público se creó el Seminario de Historia y Filosofía. Hubo entonces seminarios de Privado, Público, Ciencias Económicas, Derecho Comercial, industrial y agrario; Penal y Medicina Legal.

⁴⁹ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Enseñar a Investigar*, cit. (n. 46), p. 53.

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ BUSTOS, Raúl, *Discurso histórico, mitos y enseñanza de la historia. El caso de las relaciones de Chile, con Bolivia y Perú*, en *Rexe*, 12/23 (2013), versión en línea <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/84>

⁵² SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Enseñar a Investigar*, cit. (n. 46), p. 23.

Valentín Letelier, que continuaron Arturo San Cristóbal, Juan Antonio Iribarren y el mismo Bascuñán, hubo una didáctica histórico-jurídica que se centró en el aprendizaje de los estudiantes y en la formación de un abogado con conciencia crítica⁵³.

Don Aníbal, con ocasión de su incorporación como miembro académico de la Facultad, tomó partido en 1963 en el debate de ese entonces sobre dos temas de enorme relevancia en la historia de los estudios de derecho: 1. El impacto de la masividad en la docencia. 2. El rol de la investigación en el proceso formativo. Avaló lo que denominó *d e m o c r a t i z a c i ó n* de la educación superior al afirmar que la Universidad de Chile se identificaba con los valores de la libertad, la democracia y la justicia y no aceptó (contrariando a Ortega y Gasset y a Jiménez de Azúa) una formación puramente técnica para el profesional que vivía este proceso de masificación. Sostuvo, según expresa, a partir de las ideas de Francisco de Ayala, Francisco Larroyo, Jaspers, Charles Eisenmann, Camilo Viterbo, Ricardo Nassif, Rodolfo Mondolfo, Fray José López Ortiz, Obispo de Tuy; y de la reflexión y acuerdos de la Carta de las Universidades Latinoamericanas; de las Primeras Jornadas internacionales de Pedagogía Universitaria; los congresos de juristas de Lima de 1951; y las Conferencias de Facultades de Derecho de México (1959) y de Lima (1961); que la universidad debía ocuparse tanto de formar profesionales como investigadores. Para el caso de la Facultad de Derecho la formación debía incorporar experiencias de investigación en los estudiantes de pregrado, por lo que planteaba que debían combinarse las técnicas activas con las clases magistrales: “El fenómeno del *m a s i v i s m o* habrá de significar a mi entender, el perfeccionamiento o intensificación de los sistemas de aprendizaje colectivo individuales, con especial empleo de los modernos procedimientos e instrumentos audiovisuales para el dominio de las técnicas científica y profesional, y de modo alguno, el quebranto o el abandono de las conquistas ya obtenidas. Irroga, sin duda, un notable incremento y una adecuada selección, preparación y remuneración del personal docente en todos sus niveles, cada vez más numeroso en sus cuadros de dedicación exclusiva, de jornada completa y de media jornada. Implica, finalmente, un aprovechamiento en sus tres cuartas partes y no sólo en un tercio del día horario, y si insuficiente es aún la dotación universitaria en personal, aulas, bibliotecas, laboratorios, salas de trabajo, etc., para atender los sucesivos turnos de estudiosos, el problema deriva hacia una cuestión material, financiera a la postre, no ajena al deber de ayuda del Estado y de los organismos internacionales pro desarrollo”⁵⁴(1963).

Conviene recordar lo que disponía al respecto la Carta de las Universidades Latinoamericanas de 1949: corresponde a las universidades [...] “j) Realizar cumplida y eficazmente su misión como Instituto Superior docente de la Nación, organizando las enseñanzas generales, complementarias, especiales y extensivas de acuerdo con los principios más avanzados de la ciencia y la educación. k)

⁵³ PALMA, Eric Eduardo, y ELGUETA, María Francisca, cit. (n. 2).

⁵⁴ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Docencia e Investigación*, en *Anales de la Facultad de Derecho. Cuarta Época, Vol. 3 Núm. 3 (1961): 1961-1963 Cuarta época*, versión en línea en <https://analesderecho.uchile.cl/index.php/ACJYS/issue/view/1033> [acceso abril 2022], s.p.

Constituir verdaderos centros de investigación en las diversas ramas del saber, en constante participación de profesores y estudiantes, a fin de estimular y mantener activo el espíritu creador del universitario”.

Por su parte la Primera Conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho (Ciencias Jurídicas y Sociales) celebrada en México en 1959 propuso en 1961 en lo relativo al proceso formativo de los abogados, que se combinara la clase magistral con el método de preseminario y seminario y otras modalidades de clases activas⁵⁵.

Bascuñán afirmaba en este mismo discurso de 1963: “La información y formación del estudiante universitario en los métodos y técnicas de la investigación teórico práctica para su ulterior e idóneo desempeño profesional y, básicamente, para su eventual dedicación a la tarea creadora, reclama el concurso ¿quién puede dudarlo? de órganos, instrumentos y métodos pedagógicos diversos que los que han servido a la enseñanza c a t e d r á t i c a tradicional; pero, previamente y de modo sine qua non, de un cambio en la conciencia y la actitud tanto en el personal docente cuanto en el personal discente”⁵⁶. El aprendizaje “personal” del estudiante, sentenció, no puede alcanzarse sino a través de la investigación.

¿Cuál era el propósito del seminario y cual el de la actividad lectiva denominada Seminario de Derecho Público? El uso en la cátedra del método de seminario perseguía dotar a los estudiantes de una experiencia concreta de generación de conocimiento a partir de una investigación llevada adelante por ellos mismos, lo que se consideraba óptimo como parte del proceso formativo tanto del estudiante que se dedicaría a la actividad profesional, como a la actividad académica. El Seminario perseguía por su parte entrenar a los ayudantes (tutores) en la investigación y dirección de investigaciones (su destino final por ende sería el Instituto de Investigación); detectar las vocaciones por la investigación y la academia y también contribuir al cumplimiento del requisito de la presentación de una Memoria de Prueba (una especie de monografía que implica investigación personal) por parte de los estudiantes cumpliendo así uno de los requisitos para la obtención de la licenciatura.

Tuvo absoluta claridad el maestro Bascuñán, según lo hizo notar en 1963, que el paso de la enseñanza al estudio y al aprendizaje no sólo requería de una nueva didáctica que sacaba al estudiante de su rol pasivo, sino “un cambio en la conciencia y la actitud tanto en el personal docente cuanto en el personal discente”. Para ello debía contarse, como se entendió en las Conferencias de Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales Latinoamericanas, con “Centros o Academias de Pedagogía Universitaria, relacionadas nacional, continental e internacionalmente”⁵⁷. Se requería, en definitiva, profesionalizar la actividad docente. La misma idea fue recogida por Fix-Zamudio en la década de 1970 quien recomendada que dichos cursos contribuyeran a la profesionalización de

⁵⁵ *Anales de la Facultad de Derecho. Cuarta Época*, 4/4 (1964-1965), en http://web.uchile.cl/vignette/analesderecho/CDA/an_der_simple/0,1362,SCID%253D11420%2526ISID%253D259%2526PRT%253D11035,00.html

⁵⁶ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Docencia*, cit (n. 54).

⁵⁷ *Ibíd.*

la carrera docente: “Debe insistirse en que si bien los cursos pedagógicos, didácticos y metodológicos deben cursarse, en lo conducente, y en forma obligatoria, por los aspirantes a la docencia universitaria de carácter jurídico, los programas respectivos deben destinarse predominantemente a la formación de profesores de tiempo completo y de dedicación exclusiva, que tanta falta hacen en nuestras facultades de derecho, cuyo cuerpo docente está formado de manera abrumadora por profesores de asignatura que ejercen las diversas profesiones jurídicas, pues si bien el concurso de los citados profesionistas es indispensable especialmente para la enseñanza práctica, sin la existencia de un cuerpo numeroso de profesores de carrera no se pueden cumplimentar las recomendaciones de las conferencias anteriores sobre el establecimiento de preseminarios, seminarios y la elaboración del material didáctico moderno”⁵⁸.

¿Qué proyección tuvo este ideario en Chile, o lo que es lo mismo, qué relevancia tuvo el método de seminario en la labor formativa del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica creado el año 1969⁵⁹? A pesar de que el directorio tuvo plena conciencia de las vinculaciones entre docencia e investigación⁶⁰, el método de clase activa que se promovió entre 1969 y 1975, época de su accionar, fue fundamentalmente el de casos y la clínica jurídica como modalidad de formación activa.

No siendo el objetivo central de esta investigación establecer la proyección del método de seminario, no podemos dejar de comentar que resulta paradójico, si se atiende a los fines del Instituto, que la metodología del seminario no tuviera un rol relevante y fuera desplazada por un método, el de casos, que es reconocido como expresión de una concepción formalista del Derecho que conduce a una formación de tipo técnico-profesional, y en que la investigación carece de

⁵⁸ FIX-ZAMUDIO, Héctor *Reflexiones sobre la investigación jurídica. Comunicación presentada por el autor a la Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*, efectuada en Valparaíso, Chile, durante los días 5 al 9 de abril de 1971, en *Metodología, docencia e investigación jurídica* (1981, 14ed., México, Porrúa, 2007), p. 121.

⁵⁹ Conviene destacar que de acuerdo con la Memoria de 1971 de un total de 117 profesores solo un profesor de historia del derecho y dos de derecho romano se incorporaron como miembros del Instituto. Lamentablemente la Memoria no los identifica, pero, el Boletín de 1 de enero de 1971 contiene una nómina de miembros en que no aparece el nombre del profesor Aníbal Bascuñán. A la fundación del Instituto concurren 33 profesores de las cinco facultades de derecho existentes a la época (Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad de Concepción).

⁶⁰ Señalaron: “Al respecto, el Directorio manifiesta que, en la concepción jurídica que asiste a sus miembros, la metodología tanto de la enseñanza como de la investigación se encuentra indisolublemente unida con el contenido de la ciencia jurídica, constituyendo ambas manifestaciones diferentes de la misma realidad”, *Tercera memoria anual y estado de ingresos y egresos* (Santiago de Chile, Instituto de Docencia Investigación Jurídica, 1971), p. 25. Describiendo los cambios que experimentó la enseñanza del derecho en Stanford en comparación con Harvard señala el mismo PEREZ-PERDOMO, Rogelio, *De Harvard a Stanford. Sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos*, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151 (México, 2018), pp. 344-345, “El profesor socrático ha dado paso a un profesor que explica más y que promueve una discusión más distendida entre los estudiantes. El propósito ya no es que el estudiante descubra los principios jurídicos ínsitos en las decisiones de los casos, sino que entienda los casos en su contexto y que aprecie las políticas públicas o las opciones de valor que implican las decisiones. Para este tipo de discusiones, que son más de tipo seminario, los cursos reducidos son más funcionales”.

relevancia sustantiva: “Al concentrar el análisis en el razonamiento jurídico y en la búsqueda de los principios a los cuales deben referirse las normas específicas, el método lleva a olvidar el elemento experiencial del derecho y su contexto económico, social o su dimensión ética [...] La dinámica de la clase está dirigida a conducir al estudiante a un principio que el profesor conoce, pero que el estudiante tiene que descubrir. Esto hace la relación muy tensa y lo prepara para aceptar la jerarquía”⁶¹. Es más, era objeto de crítica por esos mismos años en Estados Unidos porque no permitía el acceso fluido al derecho vivo⁶².

Una explicación hipotética para una falta de mayor presencia del seminario como método puede estar en la crítica que deslizó Manuel Sanhueza en 1962 (anticipada por don Aníbal en 1954 en *Pedagogía Jurídica* donde identificó 6 maneras equivocadas de entender y aplicar el seminario), y que se ratificó en los Acuerdos de Decanos y profesores de 1963, referida a la deficiente calidad de la investigación que estaban generando los Seminarios; o tal vez se deba a la desaparición del Seminario institucional como consecuencia de la creación de los departamentos⁶³. En todo caso, cabe no perder de vista, que 1971 fue considerado en una propuesta presentada por Gómez Duque a las facultades de Derecho que integraban el Instituto de docencia e investigación jurídica⁶⁴.

III. EL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR EN EL MÉTODO DE SEMINARIO

Para una adecuada comprensión del seminario y sus potencialidades hay que ocuparse también de caracterizar al profesor o profesora que implementará el método. Dado el énfasis que se da a la investigación del estudiante, la académica o académico debe ser investigadora o investigador. Si así no ocurre el seminario tendrá alcances limitados. No es suficiente con el dominio disciplinar fundado en el conocimiento de la materia y de la jurisprudencia y de las autoras o autores que la desarrollan, se requiere también realizar investigación y por supuesto, tener interés por la reflexión pedagógica y didáctica. El académico que sólo realiza

⁶¹ PEREZ-PERDOMO, Rogelio, cit. (n. 60), p. 332.

⁶² KINOY, Arthur, *La actual crisis norteamericana de la enseñanza del derecho*, traducción de José Luis Cea, en *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica*, 2 (Santiago de Chile, noviembre de 1971), pp. 151-162. El recurso al método de caso puede entenderse a la luz del rol de la Fundación Ford como financista principal de las actividades del Instituto. En un balance del programa Law and Development se ha concluido: “Sin embargo, el programa fue un rotundo fracaso en términos de t r a n s p l a n t a r el método socrático y de casos a las facultades de derecho latinoamericanas, lo cual llevó a un observador crítico estadounidense a afirmar que el programa de a s i s t e n c i a l e g a l había sido una extraña mezcla de buenas intenciones, optimismo, interés, arrogancia, etnocentrismo y la simple falta de comprensión”. SERNA DE LA GARZA, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, 37/111 (México, septiembrediciembre 2004), p. 1072.

⁶³ GARRETÓN, Manuel; MARTÍNEZ, Javier, *La Reforma en la Universidad de Chile* (Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1985), III, p. 21.

⁶⁴ GÓMEZ DUQUE, Luis, *Curriculum y contenido de la enseñanza*, en *Revista de Derecho*, 39 (Concepción, mayo, agosto 1971), pp. 41-52.

docencia y que desconoce las bases epistemológicas y teóricas de su disciplina, tiende a repetir una serie de conocimientos de otros autores. Recrea un saber y no genera ideas nuevas y menos nuevos conocimientos históricos, por ende, transmite a sus estudiantes una actitud pasiva ante el conocimiento.

Si los docentes promueven una docencia relacionada con sus investigaciones, los estudiantes se encontrarán con una enseñanza que los desafiará a transitar por los caminos del estudio sistemático, la reflexión y la crítica fundamentada. Un ambiente intelectual de estas características debe ser la meta de la formación que proporciona la Universidad (incluso, como pensaba el profesor Bascuñán, a propósito de la formación puramente profesional).

Bascuñán entendía que correspondía a las escuelas la formación profesional y a los institutos la investigación, sin embargo, a propósito del aumento del número de estudiantes como consecuencia de la democratización del acceso, desarrollando las tesis que denominaba de *separación tajante y de homogeneidad masiva* sostuvo: “¿Será como algunos pretenden la Investigación propia o ajena, la proveedora del Saber para el maestro, en tanto que el alumno debe recibir, acatar y *satisfacerse* con el *dogma magisterial*, cuya repetición servil le significará la aprobación de examen y, en definitiva, el título o grado que ambiciona? ¿O bien, un auténtico aprendizaje tiene por presupuesto una actividad investigatoria personal?”⁶⁵.

Citando a Ricardo Nassif, señalaba: “la docencia ha de perder su carácter de simple enseñanza para unirse en el mismo cauce con el proceso de investigación y convertirse así en docencia activa, en autodocencia. No hay sólo alimentación de la docencia por la investigación, sino un paralelismo de procesos que pueden llegar a tocarse en muchos puntos del itinerario”. Y, a modo de conclusión, estampa: “es difícil comunicar todas las verdades de la ciencia, pero es posible desarrollar en el alumno el amor a la verdad y la forma de lograrla. Este es el punto de encuentro de la docencia y la investigación postulado por una nueva pedagogía universitaria que ve a la primera realizarse en la segunda y a ésta reproducirse en aquélla”⁶⁶.

IV. EL MÉTODO DE SEMINARIO, CARACTERÍSTICAS Y APORTES AL APRENDIZAJE: SU RELEVANCIA EN EL SIGLO XXI

Según todo lo visto hasta ahora el método de seminario es una metodología activa de enseñanza pues pone al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso formativo. Tal como se diseñó por Bascuñán y por Altamira el método incorpora elementos del aprendizaje colaborativo, ya sea porque se trabaja en equipo a propósito de la investigación, o porque el trabajo individual del estudiante-investigador se presenta y se debate en un grupo⁶⁷.

⁶⁵ BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Docencia*, cit. (n. 21), s.p.

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ EXLEY, Kate; DENNICK, Reg, *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutoría, seminarios y otros agrupamientos*, (Madrid, Editorial Narcea, 2007), pp. 9-10. Para el diseño e implementación del seminario véase NALUS FERES, Marta, *El seminario investigativo como práctica*

Este tipo de clase tiene la ventaja de promover la autorregulación al momento de aprender por cuanto el estudiante aprende por indagación o descubrimiento en un proceso guiado intencionalmente por el profesor, en el que el nivel de complejidad de lo que el estudiante debe aprender investigando dependerá del momento formativo, vale decir, si está en pregrado o postgrado.

La metodología del seminario desarrolla habilidades y destrezas de investigación. Este quizás sea el principal aspecto que fortalece la heurística del descubrimiento: se aprende a distinguir los diversos aportes de la fuente en función de la problemática que se indaga; se desarrolla flexibilidad al momento de comprender fenómenos históricos; y por último, el estudiante queda expuesto a conocer un nuevo contenido a veces no planificado por el profesor. Todo lo cual aporta a la formación de un sujeto reflexivo y crítico: “la autorregulación no puede considerarse una habilidad mental ni una actuación académica; más bien es el proceso de autodirección por el que los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. El aprendizaje es visto como una actividad que el estudiante realiza para sí mismo, de manera proactiva, en lugar de ser un evento cubierto que le ocurre como reacción al proceso instruccional”⁶⁸. Recordemos en este sentido que don Aníbal hablaba de la *docencia activa o autodocencia*⁷¹.

El seminario, tanto en pregrado como postgrado, desarrolla: 1. Conocimiento en torno a la metodología de la investigación, en este caso histórica jurídica y documental. 2. Conocimiento en torno a cómo seleccionar y elaborar un problema de investigación. 3. Manejo de habilidades y destrezas de investigación en función del problema de investigación seleccionado. 4. Una revisión sistemática de fuentes primarias, secundarias y terciarias para la solución del problema de investigación, 5. Selección epistémica del contenido de la investigación, desarrollando una narrativa lógica y coherente. 6. Redacción recursiva en función de las fuentes que se van encontrando en el proceso investigativo⁶⁹. 7. Conciencia crítica y desarrollo de la curiosidad como camino que conduce a la verdad. 8. Respeto por el académico sin que ello implique anular la capacidad del estudiante de disentir fundamentadamente. 9. Horizontalidad en el trabajo en la medida que todos son docentes y discentes al mismo tiempo⁷⁰. 10. Desarrollo de la habilidad de trabajo en equipo, por ende, del diálogo respetuoso incluso en la diversidad y oposición⁷¹. La indagación sis-

pedagógica para la formación integral: material de apoyo. CFES (Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1992), 12 pp.

⁶⁸ ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia, *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general*, (Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Humanidades, 2004), p. 184.

⁶⁹ PÉREZ PUENTES, Julio Rafael, *El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante*, en *Cultura, Educación y Sociedad*, 1/1 (Barranquilla, Colombia, 2010), pp. 107-112.

⁷⁰ SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Rafael, *Algunas consideraciones sobre la docencia jurídica en México*, en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 21 (España, enero 2015), pp. 35-79; HOYOS-VÁSQUEZ, Jaime, nombre, cit. (n. 23).

⁷¹ Como dice HOYOS, “Se trata de cualificar al estudiante para que elabore personalmente problemas investigativos, exposiciones de la situación de una problemática y de los resultados de la investigación; para que valore y juzgue por su cuenta, y en algunos casos, para que desarrolle ulteriormente una problemática, lo cual se habrá de cristalizar en relaciones sobre los libros o

temática implica interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregularse, es decir, contribuye al desarrollo de pensamiento crítico.

En el aprendizaje autorregulado el individuo aprende cómo y cuándo debe evaluarse a sí mismo, vale decir, el estudiante determina cómo está aprendiendo, para qué está aprendiendo y cómo debería seguir haciéndolo, evaluando fortalezas y debilidades, controlando su propio progreso. Por lo tanto, el sujeto desarrolla un control metacognitivo a través de la selección e implementación de las estrategias óptimas para aprender a aprender.

Al relacionar el académico la investigación histórica con la docencia se producirá: a) compromiso con una docencia de calidad; b) interés por la formación continua y la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias docentes; c) afán por la experimentación didáctica como uno de los medios posibles de innovación docente; y d) actitud favorable a la investigación como medio para mejorar la docencia frente a la intuición propia como único recurso.

Molina Pardo señala: “En el seminario se aprende a pensar y a investigar ejercitando la inteligencia (la facultad de pensar) para desarrollar un pensamiento crítico independiente en la construcción de conocimientos propios que puedan ser sustentados y confrontados con otros conocimientos, igualmente contruidos por otros miembros del seminario, con el fin de enriquecerlos mutuamente”⁷².

Así las cosas, resulta del todo necesario la mirada al pasado para rescatar la contribución de cierto profesorado que ha impartido la cátedra de historia del derecho, al aprendizaje de los estudiantes, y reflexionar en qué medida dicha experiencia, que tuvo una proyección de más de 60 años, puede ser recuperada como una tradición que aportaría al presente.

CONCLUSIONES

La línea de investigación que hemos venido desarrollando sobre la contribución de los historiadores del derecho a la reforma de la enseñanza, y de la cual este artículo forma parte, nos permite sostener fundadamente que el pensamiento y la acción de don Aníbal Bascuñán Valdés constituye un hito señero en la promoción e implementación del método de seminario en la primera mitad del siglo XX y parte de la segunda.

Sus ideas pedagógicas y didácticas lo sitúan, a propósito de los debates sobre la enseñanza del Derecho tanto chilenos como latinoamericanos, en el grupo de académicos que cuestiona la profesionalización de la formación jurídica y la clase magistral tradicional, sin que ello implique un rechazo frontal a estos fenómenos. De hecho, propuso combinar la clase magistral con el seminario, clase que podía ser enriquecida con la presencia de profesores (as) invitados (as) e incluso con recursos audiovisuales (en 1963 en Pedagogía Jurídica propuso recurrir al cine y

temas correspondientes, en exposiciones y en la defensa de los propios puntos de vista y de las propias tesis. Así mismo, el maestro—tutor, asistente, profesor— pondrá continuamente a prueba en el seminario su propio conocimiento y sabiduría, más en la manera como maneja el campo de su disciplina que en los logros que sepa exponer”. HOYOS-VÁSQUEZ, Jaime, cit. (n. 23), p. 53.

⁷² MOLINA PARDO, Adolfo, cit. (n. 22), p. 44.

a la radio); o bien conectando a los estudiantes con las fuentes históricas que eran trabajadas en la misma aula. Recordemos sus palabras ya citadas al respecto: “De este modo se han combinado la cátedra y el seminario, el método expositivo y la investigación científica, la calificación de la memorización y comprensión, de una parte, y de la capacidad de indagación y creación, de otra, en nuestra enseñanza de la Historia del Derecho”.

La concepción de don Aníbal sobre el conocimiento jurídico, es decir, su respuesta a la pregunta sobre qué significa aprender, así como sus ideas relativas al rol del profesor y del estudiante en el proceso formativo, que se condensan en la figura del seminario, lo sitúan como un promotor y defensor del aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para aprender por sí mismos. Al parafrasear sus ideas: nadie posee ni sabe de verdad sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido y averiguado; el aprendizaje personal del estudiante no puede alcanzarse sino a través de la investigación; la docencia activa es un caso de autodocencia; incluso la formación profesional masificada debe velar por una experiencia estudiantil de investigación porque enriquece el proceso formativo; se desprende fluidamente su adhesión a una perspectiva del trabajo de aula que se centra en el desarrollo de las capacidades cognitivas de las (os) estudiantes superando la pura memorización. Conviene resaltar en estas conclusiones su visión explicitada en 1963: “Es difícil comunicar todas las verdades de la ciencia, pero es posible desarrollar en el alumno el amor a la verdad y la forma de lograrla. Este es el punto de encuentro de la docencia y la investigación postulado por una nueva pedagogía universitaria que ve a la primera realizarse en la segunda y a ésta reproducirse en aquélla”.

Estudiar era para él la respuesta a la enseñanza libresco del profesor, que estimaba necesaria y útil, pero, en esta actividad no se agotaba el trabajo del docente y del discente que debían proponerse también el que se diera un aprender. La labor de ambos en materia de aprendizaje es de enorme relevancia: el docente diseña y orienta las experiencias que llevan al aprender, es decir, conduce al estudiante a inquirir; y el discente adquiere los conocimientos como consecuencia de su quehacer autónomo: nadie lo sustituye en el acto de investigar y al ejecutarlo desarrolla sus capacidades intelectuales que lo habilitarán para actuar como un profesional o un académico autónomo.

Don Aníbal distinguió entre el uso del método de seminario como metodología activa desplegada en el aula a propósito del desarrollo del curso de historia del derecho (o del que se tratase); del uso como mecanismo institucional que conduce al cumplimiento de un requisito de titulación.

Comprendió perfectamente que el éxito del método exigía un conjunto de condiciones materiales lo que implicaba inversión en infraestructura y en la contratación de profesores con jornada suficiente para abordar estas tareas; y también la capacitación del profesorado en materia didáctica para lo cual concibió la fundación de Centros o Academias de Pedagogía Universitaria relacionadas nacional, continental e internacionalmente.

En síntesis, Aníbal Bascañán Valdés forma parte de un grupo de profesores, tanto nacionales como extranjeros, que impulsó en Chile y en Iberoamérica en las décadas de 1900-1960 la reforma de la enseñanza del derecho, para avanzar desde un tipo de clase que condenaba al estudiante a una actitud pasiva a otra en que

se promovía su dinamismo personal mediante la actividad de investigación. Tal como se implementó el método por don Aníbal se puede distinguir su uso en la clase de historia del derecho, donde se caracterizaba por plantear investigaciones a los estudiantes en contacto directo con las fuentes históricas; y por otro lado, en el trabajo de investigación que conducía a desarrollar habilidades investigativas en todos los estudiantes a propósito de su proceso de titulación y el cumplimiento de la obligación de redactar una Memoria de Prueba.

Las reflexiones actuales sobre el papel de las experiencias de investigación como favorecedoras del aprendizaje de los estudiantes avalan las ideas de dicha pléyade de abogados interesados en la reforma de la enseñanza del derecho, y más precisamente, el ideario y la práctica del profesor Bascuñán. Estamos en presencia de un insumo de enorme valor en el tiempo presente.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Acuerdos adoptados en la reunión de decanos y profesores de las Facultades de ciencias jurídicas y Sociales de universidades chilenas, celebradas en Concepción durante los días 29 de noviembre al 2 de diciembre de 1962 —ratificados por el consejo de decanos en la sesión efectuada en Santiago el 3 de enero de 1963—, en *Revista de Derecho*, 30 (Concepción, octubre-diciembre 1962), pp. 67-71.

Anales de la Facultad de Derecho Cuarta Época, 4 (1964-1965), en http://web.uchile.cl/vignette/analesderecho/CDA/an_der_simple/0,1362,SCID%253D11420%2526SID%253D259%2526PRT%253D11035,00.html.

ARCHIVOS DE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS AFINES, *El señor Rafael Altamira en la Universidad Nacional de la Plata*, 191 (Buenos Aires, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, 1909), VI, pp. 162-285.

Carta de las universidades latinoamericanas (1949), accesible en <https://www.revistade-launiversidad.mx/articles/7c0e48d8-b204-4187-b7dc-2ed26bd7d341/carta-de-las-universidades-latinoamericanas>.

Manifiesto liminar (1918), Córdoba, Argentina. Accesible en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

Tercera memoria anual y estado de ingresos y egresos (Santiago de Chile, Instituto de Docencia Investigación Jurídica, 1971).

Monografía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile, en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 33 -34 (enero-junio, México, 1959), pp. 81-104.

Literatura

ALTAMIRA CREVEA, Rafael, *Manual de investigación de historia del derecho indiano* (México, Comisión Historia IPG, 1938).

—*La enseñanza de la historia* (Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1997).

—*Cuestiones de historia del derecho y de legislación comparada* (Madrid, Imprenta Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1914).

ALBERICI, Aureliana; SERRERI, Paolo, *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias* (Barcelona, Editorial Aertes Educación, 2005).

AYALA, María de los Ángeles, *Cartas inéditas de Rafael Altamira a Domingo Amunátegui Solar*, (Alicante, Universidad de Alicante, Cuadernos de América sin nombre, 2006).

- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ed., México, Trillas, 1983).
- BASCUNÁN VALDÉS, Aníbal, *Pre-Seminario de derecho-Nociones elementales*, en *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 2 (1936), pp. 6-7. Consultado en <https://analesderecho.uchile.cl/index.php/ACJYS/article/view/4049/3945>.
- Elementos de historia del derecho* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria S.A., 1954).
- Bases para la restauración y el progreso de los Seminarios de Derecho*, en *Boletín del Seminario de Derecho Público*, 53-56 (Santiago de Chile, 1951), pp. 9-19.
- Primera conferencia de Facultades Latinoamericanas de Derecho –Ciencias Jurídicas y Sociales–* (celebrada entre el 26 y 30 de abril de 1959).
- Docencia e Investigación*, en *Universidad, Cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana*. (Santiago de Chile, Editorial Andrés A. Bello, 1963), pp. 16-32
- *Pedagogía Jurídica. Cinco Estudios*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile, 1954
- BERMUDEZ, Agustín, *Rafael Altamira y la didáctica histórico-jurídica*, en VALERO JUAN, Eva M.; RUBIO CREMADES, Enrique (coords.), *Universitat d'Alacant / (Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones. 2004)*, versión en línea en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/rafael-altamira-y-la-didctica-historicojuridica-0/html/00465d28-82b2-11df-acc7-002185ce6064_9.html.
- Rafael Altamira: entre la docencia y la ciencia histórico-jurídica*, en *Canelobre. Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert*, 59 (Alicante, verano 2012), pp. 104-117.
- BUSTOS, Raúl, *Discurso histórico, mitos y enseñanza de la historia. El caso de las relaciones de Chile, con Bolivia y Perú*, en *Rexe*, 12/23 (2013) versión en línea <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/84>.
- CAMACHO, Hermelinda, CASILLA, Darcy y DE FRANCO, Mineira Finol, *La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación*, en *Laurus. Revista de Educación*, 14/26 (2008), pp. 284-306.
- CAMPARI, Susana, *Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XX*, en *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3/5 (Buenos Aires, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, 2005), pp. 185-222.
- CAVANILLAS MÚGICA, Santiago, *La enseñanza del derecho según la Institución Libre de Enseñanza*, en *Revista de Educación y Derecho*, 11 (Barcelona, abril 2015), s.p.
- CARRERAS, Juan José, *Altamira y la historiografía europea*, en *Estudios sobre Rafael Altamira*, (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial, Caja de Ahorros Provincial, 1987), pp. 395-413.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica magna* (1ed., reed., México, Editorial Porrúa, 2009).
- CORONA GONZÁLEZ, Santos, *Altamira: de la cátedra de Historia del Derecho a la Historia de las Instituciones Políticas y Civiles de América*, en RUBIO CREMADES, Enrique y VALERO JUAN, Eva Mª (eds.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante*, del 10 al 13 de diciembre de 2002, (Alicante, Universidad, 2004) pp. 181-219.
- Rafael Altamira y el grupo de Oviedo*, en *AHDE.*, 69 (1999), pp. 63-90.
- CUESTA, Raimundo, *De Altamira a Moradiellos: los historiadores y la enseñanza de la historia* (2013) en www.nebraskaria.es
- DIEZ, Eloísa y ROMÁN, Martiniano, *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas, un modelo de aprendizaje-enseñanza* (Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 2001).

- ELGUETA, María Francisca; PALMA, Eric, *La investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas* (Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Derecho, 2010).
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia, *Aprender a enseñar. Fundamentos de didáctica general* (Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Humanidades, 2004).
- EXLEY, Kate; DENNICK, Reg, *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutoría, seminarios y otros agrupamientos* (Madrid, Editorial Narcea, 2007).
- FIGUEROA, Claudia, *El seminario alemán, aporte pedagógico e investigativo en la formación del docente colombiano*, en *Educação & Formação*, 1/1 (Fortaleza, Brasil, jan./abr. 2016), pp. 3-37.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Reflexiones sobre la investigación jurídica. Comunicación presentada por el autor a la Conferencia sobre la Enseñanza del Derecho y el Desarrollo*, efectuada en Valparaíso, Chile, durante los días 5 al 9 de abril de 1971, en *Metodología, Docencia e Investigación Jurídica* (1981, 14ed., México, Porrúa, 2007), pp. 55-100.
- Docencia en las facultades de derecho*, en *Metodología, Docencia e Investigación Jurídica* (1981, 14 ed., México, Porrúa, 2007), pp. 101-174.
- FONTANA, Josep, *El concepto de historia y de enseñanza de la historia de Rafael Altamira*, en *Estudios sobre Rafael Altamira*, (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial, Caja de Ahorros Provincial, 1987), pp. 415-423.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 1970).
- GALDAMES, Luis, *Dos estudios educacionales* (Santiago de Chile, Prensas de la Universidad de Chile, 1932).
- GARCÍA-HUIDOBRO, Joaquín y PÉREZ LASSERRE, Diego, *De Altamira y Levene a Tau Anzoátegui (revisando también García-Gallo). Tres aproximaciones al derecho de Indias*, en *REHJ.*, 39 (2017), pp. 195-212.
- GARRETÓN, Manuel, MARTÍNEZ, Javier, *La Reforma en la Universidad de Chile* (Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1985), III.
- GARZÓN CASTRILLÓN, Manuel Alfonso, *El Seminario Investigativo o Seminario Alemán*. Bogotá: Universidad del Rosario, (Colombia, 2003) accesible en https://edu-virtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/367155/mod_resource/content/1/El%20seminario%20investigativo%20seminario%20Aleman%20MGarzon.pdf [visita enero 2022].
- GÓMEZ DUQUE, Luis, *Currículum y contenido de la enseñanza*, en *Revista de Derecho*, 39 (Concepción, mayo, agosto 1971), pp. 41-52.
- GUZMÁN BRITO, Alejandro, *La enseñanza del derecho. Historia y perspectiva* (Santiago de Chile, Instituto de Chile, 2006).
- HEREDIA MANRIQUE, Alfonso, *Curso de didáctica general* (Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004).
- HOYOS-VÁSQUEZ, Jaime, *El seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana*, en *Universitas Philosophica*, 10 (Bogotá, junio 1988), pp. 39-53.
- KINOY, Arthur, *La actual crisis norteamericana de la enseñanza del derecho*. Traducción de José Luis Cea, en *Boletín del Instituto de Docencia e Investigación Jurídica*, 2 (Santiago de Chile, noviembre 1971), pp. 151-162.
- LÓPEZ FACAL, Ramón, *Enrique Moradiellos, Clío y las aulas. Ensayos sobre educación e historia*, en *Historiografías*, 6 (julio-diciembre 2013), pp. 161-165.
- MALAGÓN JAVIER; ZAVALA, Silvio, *Rafael Altamira y Crevea. El historiador y el hombre* (México, Instituto de investigaciones jurídicas, Universidad Autónoma de México, 1986).

- MARTIRE, Eduardo, *Altamira y Levene, una amistad provechosa*, en RUBIO CREMADES, Enrique y VALERO JUAN, Eva M^a (eds.), *Rafael Altamira: historia, literatura y derecho: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad de Alicante*, del 10 al 13 de diciembre de 2002, Alicante, Universidad, (España, 2004) pp. 157-162 accesible en http://www.cervantesvirtual.com/portales/rafael_altamira/estudios_autores/ [visita enero 2022].
- MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATA, Francisco, *Didáctica general*, (Madrid, Pearson Educación, 2002).
- MOBAREC, Norma, *Don Rafael Altamira y la Universidad de Chile*, en REHJ., 10 (1985), pp. 361-368.
- MOLINA PARDO, Adolfo, *Los semilleros de investigación y los seminarios*, en *Uni-pluri/versidad*, 2/3 (Colombia, 2002), pp. 41-56.
- MONTOYA VARGAS, Juny, *El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica*, en REDU – *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2014), pp. 177-200.
- Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social*, en *El Otro Derecho*, 38 (2009), pp. 29-42.
- MORÁN, Porfirio, *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica*, en *Perfiles Educativos*, 61 (México, julio-septiembre 1993), pp. 51-63.
- MOYA, Carlos, *La didáctica como proceso de reconstrucción de significados*, en *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002), pp. 55-98.
- NALUS FERES, Marta, *El seminario investigativo como práctica pedagógica para la formación integral: material de apoyo*. CFES (Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), 1992.
- NIZAMA VALLADOLID, Medardo, *El pre-seminario en derecho*, en *Revista Jurídica Docencia et Investigatio*, 9/1 (España, 2007), pp. 63-77.
- PALACIOS, Irene, *Educación y cambio social en el pensamiento y la obra de Rafael Altamira*, en *Estudios sobre Rafael Altamira* (Alicante, Instituto de Estudios Juan Gil-Albert, Diputación Provincial, Caja de Ahorros Provincial, 1987), pp. 225-250.
- PALACIOS, Irene, *El valor formativo de la historia en el ideario de Rafael Altamira y Crevea*, en *Saitabi*, 35 (España, 1985), pp. 169-185, accesible en <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/26929/169-185.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [visita enero 2022].
- PALMA, Eric Eduardo, y ELGUETA, María Francisca, *Aprendizaje y didáctica del derecho* (México, Tirant lo Blanch, 2019).
- Enseñanza de la historia del derecho centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115 años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902)*, en *Precedente. Revista Jurídica*, 12 (Colombia, enero 2018) pp. 29-62. <https://doi.org/10.18046/prec.v12.2649>.
- PELOSI, Hebe, *Rafael Altamira y la Argentina. Cuadernos de América sin Nombre*, (Alicante, Universidad de Alicante, 2005).
- PEREZ-PERDOMO, Rogelio, *De Harvard a Stanford. sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos*, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151 (México, 2018), pp. 313-358.
- Reformar la educación jurídica ¿Tarea para Sísifo?*, en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3/1 (Chile, 2016), pp. 3-27.
- PÉREZ PUENTES, Julio Rafael, *El seminario alemán una estrategia pedagógica para el estudiante*, en *Cultura, Educación y Sociedad*, 1/1 (Barranquilla, Colombia, 2010), pp. 107-112.

- PRADO, Gustavo, *Rafael Altamira en el Río de la Plata: claves ideológicas e historiográficas de su éxito en la Argentina del Centenario*, en ALTAMIRA, Pilar (coord.), *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional*, octubre 2011, Universidad Complutense de Madrid, (Madrid, 2012), pp. 137-153.
- ROMERO-ARIZA, Marta, *El aprendizaje por indagación: ¿existen suficientes evidencias sobre sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?*, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14/2 (2017), pp. 286-299.
- ROBLES EGEA, Antonio, *Rafael Altamira y la educación en Francia, Canelobre*, en *Revista del Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil Albert*, 59 (España, verano 2012), pp. 92-103.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, en *Perfiles Educativos*, 61 (México, 1993), pp. 64-78.
- Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades* (México, Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2014).
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Rafael, *Algunas consideraciones sobre la docencia jurídica en México*, en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 21 (España, enero 2015), pp. 35-79.
- SANHUEZA, Manuel, *Discurso pronunciado por el decano de la honorable Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción, don Manuel Sanhueza, al inaugurar el Encuentro (Primer encuentro de Decanos)*, en *Revista de Derecho*, 30 (Concepción, octubre-diciembre 1962), pp. 61-71.
- SERNA DE LA GARZA, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, 37/111 (México, septiembre-diciembre 2004), pp. 1047-1082.
- SILVA FUENTES, Luis, *Discurso*, en *Revista de Derecho*, 6/23-24 (Concepción, enero-junio, 1938), pp. 1964-1967.
- TAU ANZOÁTEGUI, Víctor, *Altamira y Levene: una amistad y un paralelismo intelectual*, en *Cuadernos del Instituto de Investigaciones jurídicas*, 5/15 (México, UNAM, septiembre-diciembre 1990), pp. 475-492.
- Instituciones y derecho indiano en una renovada historia de América*, en *Anuario de Estudios Americanos*, 75/2 (Sevilla, julio-diciembre 2018), pp. 435-458.
- TERUEL MELERO, María, *Joaquín Costa y Rafael Altamira: su pasión por la pedagogía del conocimiento histórico*, en *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 15 (España, 1998), pp. 34-140.
- TREACY, Guillermo, *Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del derecho constitucional. Algunas reflexiones*, en *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2/3 (Departamento de Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires, 2004), pp. 173-195.
- VALLS, Rafael, *El II Congreso Internacional “Historia a debate” y los problemas relacionados con la Enseñanza de la Historia*, en *Con-ciencia social: Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 4 (España, 2000), pp. 157-158.
- VÉLEZ, Palmira, *La historiografía americanista en España 1755-1936* (Madrid, Iberoamericana, Vervuert, 2007).
- El magisterio americanista de Rafael Altamira en la Universidad Central*, en PILAR, Altamira (coord.), *La huella de Rafael Altamira. Congreso Internacional* octubre 2011, Madrid, Universidad Complutense de Madrid (Madrid, 2012), pp. 62-76.
- WITKER, Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, ediciones Coyoacán, Colección derecho y sociedad, núm. 64, 1976, Universidad Nacional Autónoma de México (México, 2013).

—*Técnicas de la enseñanza del derecho*. Serie J. *Enseñanza del derecho y material didáctico*, 7 (4ed., México, UNAM, Editorial PAC, 1985).

ZAMBRANO, Juan, SÁEZ, Andrés y ZAMBRANO, Guillermo, *Evaluación de la didáctica y la satisfacción de los estudiantes en una asignatura de historia del derecho*, en *Revista de Ciencias Sociales*, 65 (Valparaíso, 2014), pp. 185-209.

