

# ENSAYO SOBRE DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA JURÍDICAS

María Elena CÁRDENAS MÉNDEZ

SUMARIO: I. *Consideraciones preliminares*. II. *Nociones sobre pedagogía y didáctica en general*. III. *Pedagogía y didáctica jurídicas*. IV. *Propuestas de enseñanza activa del derecho*. V. *Retos en la enseñanza-aprendizaje del derecho*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

## I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Por más radical que pudiera parecer, los puntos de partida y las cuestiones fundamentales en la educación siguen siendo los mismos que en el siglo XVII, cuando Juan Amós Comenio escribió su *Didáctica magna*. Ya en esa época, este ministro evangélico originario de la antigua República Checoslovaca escribía: “es de sentido común que no se debe abrumar al discípulo con asuntos ajenos a su edad, inteligencia y condición actual, ni obligarle a que luche con sombras”.<sup>1</sup> Comenio transformó los supuestos pedagógicos y colocó a los estudiantes como centro del fenómeno educativo al determinar qué profesores, textos, aulas y métodos debían concurrir a su servicio.

Esto es precisamente lo que hace grande la obra pedagógica de Comenio; declarar que el asunto fundamental del proceso educativo está en el aprendizaje, y que todo lo demás que compone la actividad de la enseñanza debe concebirse y funcionar como facilitador de dicho proceso.

Lo anterior no significa que los esfuerzos para sistematizar métodos y técnicas de enseñanza sean inútiles o innecesarios; por el contrario, es de suma importancia la reflexión y la creatividad que se lleven a cabo en esta materia; no obstante, el reto es efectuarlas sin olvidar que el fin último de toda labor docente es el aprendizaje de los estudiantes.

<sup>1</sup> Comenio, Juan Amós, *Didáctica magna*, México, Porrúa, 2002, p. 118.

El propósito del presente ensayo es contribuir a la reflexión en torno a la enseñanza del derecho, a los supuestos que la fundamentan y las herramientas que son utilizadas para alcanzar sus objetivos. Cabe, desde este momento, hacer un énfasis en que este análisis se elabora a partir del cuestionamiento de cómo se aprende el derecho, cómo aprenden los estudiantes las categorías jurídicas, los conceptos fundamentales y la importancia del orden jurídico en la sociedad. Se parte del supuesto de que en la medida en que la práctica docente se ocupe del proceso de aprendizaje de los propios estudiantes y desarrolle métodos y técnicas para facilitarlos, se obtendrán mejores resultados en la formación de profesionales del derecho. Asimismo, el texto busca perfilar la importancia de la justicia y la ética como premisas fundamentales de la profesión jurídica.

## II. NOCIONES SOBRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA EN GENERAL

Tradicionalmente se ha concebido a la pedagogía como el conjunto de enunciados que pretenden orientar el quehacer educativo confiriéndole su sentido. La tarea educativa tiene un sentido para toda comunidad humana, aunque no siempre sea el mismo ni cuente con igual preminencia; este quehacer puede ser interpretado como relevante, congruente y comprensible, dependiendo del horizonte cultural de dicha sociedad.<sup>2</sup>

La pedagogía surgió como disciplina del conocimiento dentro de un contexto histórico, ya que con el correr del tiempo los miembros de las comunidades sintieron la necesidad de comunicar a sus hijos sus saberes, sus tradiciones, sus convicciones, sus creencias y sus oficios. Así, conforme avanzaron y evolucionaron las prácticas educativas, se realizó un trabajo de sistematización y se fue construyendo un cuerpo teórico, el cual a su vez se constituyó en punto de apoyo y en orientador de dicha práctica educativa.

Por ello, cuando se habla de pedagogía se hace referencia a una sistematización de la enseñanza, es decir, a la planificación de las actividades desarrolladas por los profesores, para que todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza tengan como propósito el aprendizaje efectivo de los estudiantes, y de esa manera resulte factible hacer un análisis

<sup>2</sup> Cfr. Mockus, Antanas *et al.*, *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1988.

sis de los resultados de su aplicación. Entre las actividades que debe desarrollar quien enseña está la especificación de objetivos, la elaboración de instrumentos de medición, y el diseño y la selección de los métodos.

Con base en ello, la pedagogía se define como una disciplina que “estudia los principios, normas, medios, métodos, técnicas, formas, procedimientos, población y medio ambiente, que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.<sup>3</sup>

La pedagogía es la ciencia de la educación; es decir, es la reflexión científica que capta la esencia y procedimiento de la conducción en la realización del ser humano. Como tal, la pedagogía es la filosofía, la ciencia y la técnica de la educación; ella conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos. Como ciencia, debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica del saber educativo, al que orienta para que la acción educativa sea adecuada y eficaz.

Por otro lado, bajo el concepto de didáctica se incluyen las estrategias y las técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje. “La dirección armónica y eficiente de esos elementos en el aprendizaje de los estudiantes, se denomina didáctica”.<sup>4</sup>

Cuando se hace referencia a la didáctica se alude a un conocimiento y a una práctica que tiene elementos universales, en cuanto se trata de una habilidad comunicativa, así como componentes particulares, pues se relaciona con el dominio de las disciplinas específicas para aprender sus principios y estrategias de conocimiento, y deducir procedimientos que hagan factible su construcción.

En consecuencia, la pedagogía y la didáctica parten de la reflexión sobre el mundo de la vida y regresan al mismo, y en este recorrido reconstruyen y transforman cuerpos teóricos, toman en consideración el contexto escolar, los objetivos, los contenidos, los procesos de pensamiento y acción, y desarrollan métodos, procedimientos y estrategias que propician y facilitan la construcción del conocimiento.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, Editorial PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, p. 127.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 128.

<sup>5</sup> Véase Ministerio de Educación de Colombia. Consultado en la página web: <http://www.mineducacion.gov.co/lineamientos/ciencias/desarrollo.asp?id=23>.

### III. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA JURÍDICAS

Lo dicho hasta ahora sobre la pedagogía y la didáctica, en general, aplica para lo relativo a la enseñanza del derecho. Así, “la pedagogía del derecho es una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado según articulaciones lógicas”.<sup>6</sup> De la misma manera, según lo dicho en el apartado anterior, la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza del derecho.

Ahora bien, “en nuestro país, los estudios jurídicos durante mucho tiempo estuvieron abandonados al pragmatismo, y sólo en tiempos muy recientes ha surgido la preocupación por introducir principios técnicos en la enseñanza, por lo que podemos afirmar que la pedagogía jurídica o pedagogía del derecho es muy joven en nuestro medio”.<sup>7</sup>

En efecto, los métodos y las técnicas para la enseñanza del derecho en México, como en muchos otros países, se han distinguido por su carácter tradicionalista y por su dificultad para encontrar un equilibrio entre la formación teórica y la práctica. En la última mitad del siglo XX, como respuesta a esta situación y buscando provocar cambios sustanciales en las formas de abordar el estudio del derecho en las universidades, se celebraron las Conferencias Latinoamericanas de Facultades de Derecho.

En la segunda de estas conferencias, celebrada en 1961 en la ciudad de Lima, Perú, se llegó a la conclusión de que la docencia jurídica debía ser “activa” y conciliar la enseñanza teórica con la práctica;

sin embargo, en la práctica docente que viven nuestras facultades y escuelas de derecho poco se ha avanzado en la ruta trazada por aquellas Conferencias. El método de enseñanza sigue siendo de manera predominante la llamada cátedra magistral, mismo que ha inhibido la utilización de metodologías más “activas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico.<sup>8</sup>

La cátedra magistral tiene una arraigada tradición en las escuelas y facultades de derecho. Este modelo de enseñanza privilegia el discurso de

<sup>6</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, nota 3.

<sup>7</sup> Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, 2004, p. 46.

<sup>8</sup> Serna, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2003, p. 1.

los profesores, y en la mayoría de las ocasiones provoca pasividad en los estudiantes, pues resulta poco propicio para incentivar su participación en clase; además, induce a la memorización de datos por encima de una labor analítica de la información e inhibe la actitud crítica de los estudiantes frente a las afirmaciones que formulan los docentes.

No obstante, ese arraigo no es gratuito, existen circunstancias fácticas que lo favorecen e incluso lo determinan. En efecto, este sistema responde a ciertas situaciones que tienen relación con la administración de la educación superior en México y en otros países. El número de alumnos que componen los grupos, frente a la carencia de incentivos para la formación y permanencia de docentes universitarios de tiempo completo y de medio tiempo, dan como resultado que la operación del modelo de cátedra magistral sea prácticamente la única vía para solucionar el problema de cobertura educativa.

Cabe hacer mención que este esquema tradicional guarda ciertas ventajas, además de contribuir al aspecto de cobertura. En la cátedra magistral los estudiantes encuentran una exposición sistematizada de una cantidad importante de información en un mínimo de tiempo; facilita el conocimiento de ciertos contenidos temáticos que están dispersos en diversas fuentes de consulta, y, por último, representa un sistema económico en cuanto a recursos humanos y materiales, pues no impone un máximo de participantes en clase.

#### IV. PROPUESTAS DE ENSEÑANZA ACTIVA DEL DERECHO

Al hablar de métodos de enseñanza “activa”, fundamentalmente se hace referencia a dos modelos didácticos que tienen vigencia en universidades estadounidenses. El primero de ellos es el llamado “método de casos”; el cual “surge como una reacción en contra de una metodología docente basada en la cátedra magistral, como parte de una estrategia tendiente a “elevar” el estudio del derecho al nivel de las demás ciencias enseñadas en las universidades de los Estados Unidos”.<sup>9</sup>

Debido a esta metodología se sustituyó el libro de texto por el libro de casos, y la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases. Los fundamentos teóricos de este modelo guardan relación con los presu-

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 2.

puestos del sistema jurídico anglosajón, en el cual tienen un peso muy importante los precedentes judiciales; por ello es que, bajo este esquema, se considera primordial el aprendizaje del derecho desde el contenido de las decisiones jurisdiccionales dictadas por los tribunales de apelación.

En este sistema, el papel de los profesores no consiste en proporcionar elementos doctrinarios de análisis, sino en guiar a los estudiantes, a partir del estudio de una serie de decisiones judiciales “correctas”, para encontrar los principios y doctrinas derivados de las mismas.<sup>10</sup>

Para los partidarios del “método de casos”, esta forma de enseñar derecho presenta varias ventajas, entre las cuales se citan las siguientes: es el que enseña de mejor manera el método inductivo empleado por un abogado para identificar el derecho aplicable a un caso concreto; los casos proveen la matriz fáctica adecuada para que los estudiantes aprendan a aplicar el derecho; muestra que el derecho es un cambiante cuerpo doctrinario; fuerza al estudiante a entrar en su dinámica “activa”; es más interesante y estimulante para los estudiantes; ayuda a agudizar las mentes de los alumnos y les enseña a pensar por sí mismos.<sup>11</sup>

En otro extremo, los críticos de este modelo de enseñanza del derecho declaran que tiene las siguientes desventajas: la reflexión en clase no se basa en el estudio de casos completos, sino que toma las decisiones de los tribunales de apelación; no es eficiente en el uso del tiempo de clase, pues toma mucho tiempo el análisis de los elementos particulares de los casos y deja muy poco para la información sustantiva; se concentra en un caso aislándose de su contexto general; el método socrático de preguntas y repreguntas confunde a los estudiantes.<sup>12</sup>

El segundo modelo de enseñanza “activa” es el “método de problemas”, el cual predomina en el nivel de posgrado en las escuelas de administración de empresas. Los críticos del primer modelo proponen que este segundo método sea empleado también en las escuelas de derecho. En este modelo los estudiantes trabajan en la solución de problemas

específicamente diseñados como instrumento de enseñanza. Cada caso contiene un conjunto de hechos, relacionados con circunstancias difíciles que las empresas suelen enfrentar en la vida real. Los alumnos tienen que estudiar dichos problemas en casa y discutirlos posteriormente en la clase. El

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>12</sup> *Idem.*

método exige de ellos que encuentren sus propias soluciones, en lugar de leer las soluciones generadas por otros.<sup>13</sup>

De la misma manera que el anterior, este modelo presenta ciertas ventajas, tales como: se aproxima a lo que los abogados hacen en la realidad, resolver problemas que se les plantean; entrena en aspectos no considerados en el “método de casos” como la planeación y asesoría legal; abre el abanico de factores que deben tomarse en cuenta para la solución de los casos, incluyendo aquellos no jurídicos; el desarrollo jurisprudencial es menos importante que los textos legislativos, y estimula el interés de los estudiantes.<sup>14</sup>

Las desventajas que le han sido señaladas son: la preparación de la clase requiere de más tiempo y esfuerzo del profesor; reduce el tiempo de clase dedicado a la transmisión de conocimientos sustantivos; funciona mejor en clases de menor tamaño; no funciona sin una adecuada infraestructura de investigación y tampoco si el alumno no tiene las herramientas básicas para llevar a cabo las investigaciones.<sup>15</sup>

Lo cierto es que, como modelos de enseñanza “activa”, no tendrían por qué anularse mutuamente, es decir, resulta perfectamente viable su coexistencia, pues el modelo de casos puede preceder al de problemas y de esa manera formar un modelo completo de enseñanza, en el cual se privilegie la participación de los estudiantes.

Por otro lado, el académico de origen español Lluís Peñuelas i Reichach realiza una serie de “propuestas que pretenden implantar una docencia integral, interdisciplinar y significativa de conocimientos, formativa en relación con capacidades intelectuales y crítica respecto a los valores y actitudes de los estudiantes frente al derecho”.<sup>16</sup> Este modelo plantea ciertos objetivos y propone ciertos métodos. Por objetivos de la docencia entiende aquellos que el profesor se plantea obtener y por métodos docentes, las estrategias o formas con las cuales el profesor pretende alcanzar dichos objetivos.

Los objetivos docentes están clasificados en cuatro grandes tipos genéricos: comunicación de conocimientos; desarrollo de capacidades inte-

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>16</sup> Peñuelas, Lluís, *La docencia y el aprendizaje del derecho en España. Una perspectiva de derecho comparado*, Madrid, Marcial Pons, 1997, p. 10.

lectuales; inculcación de valores y actitudes, y motivación del estudiante. A cada tipo de objetivo le corresponden ciertos métodos docentes, que son: exposiciones orales a modo de conferencias de conocimientos teóricos; selección de materiales docentes concretos; discusiones en clase de problemas teóricos y prácticos; uso de esquemas y gráficos; análisis y valoración escrita y oral de sentencias y actos administrativos; exigencia de ponencias escritas y orales sobre temas doctrinales o de la práctica del derecho, etcétera.<sup>17</sup>

Este modelo llama la atención de manera especial, pues conjuga varios elementos. En lo relativo a los objetivos, muestra un interés por la preparación integral y crítica de los estudiantes de derecho, tanto en los asuntos estrictamente doctrinarios como en los que tienen mayor relación con la práctica profesional. Asimismo, la propuesta de formas y estrategias docentes abarca el análisis teórico de las distintas fuentes del derecho, al igual que otras técnicas que permiten el desarrollo de habilidades escritas y orales de los futuros profesionales del derecho.

No cabe duda de que los tres modelos descritos en este apartado contienen propuestas atractivas para la enseñanza del derecho. Sin embargo, es posible apreciar que el punto medular en todos ellos continúa siendo el trabajo de los profesores; es decir, la perspectiva de la enseñanza; estos modelos poco se detienen a reflexionar sobre el asunto del aprendizaje, y la pregunta continúa siendo: ¿cómo aprenden el derecho los estudiantes universitarios? Más adelante volveremos a este tema.

#### V. RETOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO

Sobre la enseñanza del derecho, Miguel Carbonell formula tres interesantes interrogantes: ¿qué derecho se quiere enseñar? ¿qué juristas se quieren formar? y ¿qué tipo de enseñanza requieren esos modelos de derecho y de juristas?<sup>18</sup> La importancia de estos cuestionamientos radica principalmente en que se preocupa por asuntos anteriores y superiores a las definiciones operativas sobre la enseñanza del derecho.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 12 y 13.

<sup>18</sup> Véase Carbonell, Miguel, *La enseñanza del derecho en México. Vientos de cambio y oscuridades permanentes*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002.



En efecto, decidir qué derecho se enseña obliga a reflexionar sobre el orden jurídico mismo y la posición que guarda social y políticamente este producto cultural circunscrito a un tiempo y a un espacio; resolver qué tipo de abogados se propone formar, no sólo tiene que ver con el perfil trazado de manera particular por una universidad determinada, sino por la expectativa social sobre esta profesión y los espacios que puede ocupar; en este orden de ideas, preguntarse por el tipo de enseñanza resulta ser una asunto fundamental, en la medida en que se quieran asegurar los objetivos planteados.

Respecto a la primera interrogante, Carbonell apunta que

el tipo de derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo. Una mayor apertura del sistema político facilita la realización de investigaciones críticas, mismas que con frecuencia suelen ser reprimidas o no estimuladas en regímenes autoritarios.<sup>19</sup>

En este sentido, las universidades en general y las facultades de derecho en particular deben resolver si la enseñanza que practican estará encaminada a defender invariablemente el *status quo*, o, bien, si en sus aulas se promoverán posturas críticas frente a las leyes y a las instituciones del Estado.

Esta interrogante está íntimamente ligada con la que se plantea en segundo lugar y que se refiere al tipo de profesionales del derecho que se pretende formar. Para el sistema en su conjunto representa una diferencia enorme el hecho de que los profesionales del derecho sean sujetos críticos, autónomos, imparciales e inquietos en la búsqueda del conocimiento, a que sean personas pasivas, sumisas, absolutamente heterónomas y conformistas con el estado de cosas. La sociedad entera se verá beneficiada en el respeto a sus derechos y libertades si cuenta con profesionistas con las características señaladas en primer lugar, ya que podrán fincar mejores expectativas en el funcionamiento de los órganos del Estado y en la aplicación de las leyes.

Por último, las decisiones que se tomen en torno a las estrategias y métodos de enseñanza del derecho en las universidades impactarán directamente en los dos anteriores aspectos.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 2.

La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes proponen nuevas interpretaciones, quienes denuncian las incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan en sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir los que les oyeron a sus profesores.<sup>20</sup>

Así las cosas, el trabajo formativo planteado en los programas de estudio resultaría inoficioso sin la participación y el compromiso de los profesores universitarios, quienes en el contacto cotidiano con los estudiantes de derecho, traban gran parte de las relaciones básicas para su formación. Al ubicar el aprendizaje como asunto medular del proceso educativo, se asume la indiscutible relevancia de la labor docente.

## VI. CONCLUSIONES

De todo lo planteado en el presente ensayo es posible derivar algunas reflexiones a manera de conclusiones. La construcción de una nueva pedagogía jurídica se presenta hoy como un imperativo en las universidades de nuestro país, con miras a formar profesionales del derecho capaces de reconocer la función social que están llamados a desarrollar en una sociedad como la nuestra, que busca fortalecer ambientes democráticos y fomentar el ejercicio imparcial de la justicia.

La enseñanza del derecho debe buscar estrategias y métodos más activos, que propicien una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes. Para ello, es menester que el aprendizaje de los alumnos se confirme como el centro del proceso educativo. En varios puntos de este texto se ha hecho hincapié en privilegiar el aprendizaje, en función de considerar que lo fundamental en la formación del profesional del derecho no es la cantidad de información que logre almacenar en los años de instrucción universitaria, sino el criterio y la actitud que en él se generen respecto a los asuntos jurídicos.

Ahora bien, la ley no es otra cosa que el reflejo de un pacto social para la convivencia armónica, es el continente de los derechos que, como iguales, nos reconocemos entre ciudadanos. De ahí la importancia que significa la formación de abogados como individuos —hombres y mujeres— libres, justos, moralmente autónomos, respetuosos de la ley, infor-

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 5.

mados, críticos, participativos y con un compromiso ético en su desempeño profesional.

Para que una abogado considere relevante la observancia del derecho —en tanto se desempeñe como legislador, administrador, juez, asesor legal, investigador o profesor— es vital no sólo el conocimiento profundo de la ley y sus motivos, sino el respeto a su autoridad en el orden personal. Es aquí donde se sostiene que una postura como la descrita no puede “enseñarse”; para asumirla es menester que el estudiante se vea frente a la solución de dilemas para que reflexione, desde sí mismo, cómo resolverlos o qué postura adoptar.

Los alumnos sólo “aprenden” este tipo de asuntos experimentando en su fuero interno las opciones de respuesta, las cuales terminan convirtiéndose en premisas de su propia actitud. Para que este proceso de aprendizaje resulte eficaz, los postulados que lo conforman deben reflejarse en el desarrollo de su propia conciencia como ciudadanos.

Como comentario final, quiero dejar asentado que la motivación para aportar un ensayo sobre este tema en un texto publicado en homenaje a la memoria de la maestra Marcia Muñoz de Alba Medrano tiene que ver precisamente con la labor que desarrolló como profesora universitaria y mediante la cual, a quienes tuvimos la fortuna de estar en las aulas donde dictó cátedra, nos hizo experimentar en nuestro fuero interno todas sus reflexiones, preocupaciones y anhelos, y terminamos convirtiéndolos en premisas de nuestra propia actitud. Marcia querida, mi profundo y eterno agradecimiento a ti, por todo ello.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL, Miguel, *La enseñanza del derecho en México. Vientos de cambio y oscuridades permanentes*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002.
- COMENIO, Juan Amós, *Didáctica magna*, México, Porrúa, 2002.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, 2004.
- MOCKUS, Antanas *et al.*, *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1988.
- PEÑUELAS, Lluís, *La docencia y el aprendizaje del derecho en España. Una perspectiva de derecho comparado*, Madrid, Marcial Pons, 1997.

SERNA, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2003.

WITKER, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Editorial PAC, 1985.