

EL PROBLEMA DE LOS OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Eduardo LÓPEZ BETANCOURT
Roberto FONSECA LUJÁN

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *La enseñanza jurídica y sus preguntas fundamentales.* III. *Los objetivos de la enseñanza jurídica y el mercado de trabajo.* IV. *Comentarios finales.* V. *Bibliografía.*

I. NOTA INTRODUCTORIA

Es un honor participar en esta obra homenaje al doctor Jorge Alberto Witker, dada a la imprenta gracias a un meritorio trabajo de colaboración entre instituciones universitarias. El tema a tratar se acerca a algunas de las inquietudes que Witker, junto con otros muchos pedagogos del derecho, han venido planteando desde hace ya tiempo, en torno a la cuestión definitoria de la actual enseñanza del derecho; es decir, ¿cuál es el abogado que se requiere formar actualmente en las universidades latinoamericanas?¹

En torno a esa pregunta toral, el presente trabajo toma como punto de partida el interés que desde la didáctica crítica se da a la definición de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, para efectuar un repaso sobre el problema que supone determinar objetivos en el ámbito concreto de la enseñanza del derecho.

Como es sabido, el enfoque integral que propone la didáctica crítica rechaza la reducción de la noción de objetivo de aprendizaje a un mero producto conductual de la enseñanza que puede observarse, y por tanto medirse. Desde este enfoque, los objetivos pueden pensarse como orientaciones y puntos de llegada del proceso educativo, pero siempre teniendo en cuenta,

* Investigador nacional SNI, Facultad de Derecho, UNAM.

** Facultad de Derecho, UNAM.

¹ Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, pp. 109 y ss.

que son algo mucho más complejo, pues su determinación es un reflejo de la concepción del aprendizaje que se defiende, y llevan implícita la lucha ideológica que se desarrolla en el seno de la sociedad.²

Según esto, en el ámbito de la enseñanza del derecho la definición de objetivos no tendría que reducirse a la identificación de los aprendizajes neutrales (como modificaciones de conducta generalizables, objetivadas y mensurables), que todo alumno habría de alcanzar, tras su paso por la facultad, sino que, previamente, obligaría a problematizar la concepción que da fundamento a la enseñanza jurídica, concepción que puede expresarse —entre otras vías— como respuesta a la pregunta: ¿qué derecho enseñar, y para qué enseñarlo?

De este modo, si, como se verá, no existe una única respuesta a esas preguntas, sino respuestas diversas, condicionadas a una toma de postura que reivindique una posición teórica y/o ideológica de entre las que pugnan dentro del pensamiento jurídico, la aplicación del enfoque crítico en este ámbito permitirá, en primer lugar, hacer explícita la posición desde la cual se han definido los objetivos actuales de la licenciatura en derecho en la institución donde nos desempeñamos los autores del presente trabajo (Facultad de Derecho de la UNAM), y, en segundo lugar, revisar si dichas decisiones institucionales son las más convenientes, atendiendo a las diversas exigencias estructurales.

II. LA ENSEÑANZA JURÍDICA Y SUS PREGUNTAS FUNDAMENTALES

¿Qué deben aprender los estudiantes de derecho, y para qué?

Toda institución universitaria se construye con base en las respuestas que se den a ciertas preguntas esenciales, entre las cuales resalta la siguiente: ¿qué, y para qué enseñar? En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, atendiendo a lo que se señala en el artículo 1o. de su Ley Orgánica, la institución tiene como propósito “formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad”; de este modo, la respuesta al qué enseñar puede identificarse con lo necesario para ejercer una profesión, y la respuesta al para qué enseñar puede identificarse con la utilidad social de dicha formación.

² Morán Oviedo, Porfirio, “Instrumentación didáctica”, en Pansza González, Margarita et al., *Fundamentación de la didáctica*, 17a. ed., México, Gernika, 2011, pp. 184 y ss.

En el caso específico de los estudios jurídicos en esta universidad, el qué enseñar se refiere evidentemente a lo necesario para el desempeño de las profesiones jurídicas, y el para qué a dicha utilidad social; sin embargo, hasta ahí puede considerarse que exista consenso, porque si se avanza un poco más en las respuestas, podrá verse que ni el contenido de las enseñanzas ni los alcances de esa exigida utilidad social son claros.

De este modo, sobre la pregunta: ¿qué se necesita saber para ser un buen profesional del derecho?, un jurista teorizante podría responder que un robusto aparato teórico-conceptual; un postulante, privilegiar las herramientas prácticas para el litigio; un positivista, hablar de la letra de la ley; un moralista, de valores, y en especial, de la capacidad de identificar y promover lo justo; un izquierdista, exigir un compromiso con las transformaciones sociales; y aun habrá quien afirme que es necesario el conjunto de todo lo anterior; en la misma medida, a la pregunta ¿cómo un profesionista del derecho es útil a la sociedad?, podrán encontrarse numerosas respuestas relativas a las más diversas tareas y funciones sociales, muchas de ellas no compatibles entre sí.

Tradicionalmente, la controversia sobre las concepciones de la enseñanza del derecho se ha polarizado en dos posiciones principales, y aparentemente opuestas: *a)* el modelo cultural o formativo, que sostiene la aspiración más o menos ambigua de formar a un jurista pleno, y *b)* la orientación profesional, que se preocupa principalmente por el futuro destino laboral del educando. De manera general, se ha considerado que el modelo cultural pone el énfasis en los conocimientos teóricos que debe alcanzar el alumno; mientras que la orientación profesional privilegia la preparación práctica de los estudiantes. De este modo, los principales debates han girado, ya desde hace décadas, en torno a la dualidad de conocimientos teóricos-habilidades prácticas.³

Para el modelo teórico, la pura formación práctica puede resultar insuficiente, pues la universidad no es sólo una escuela de oficios, y de formación profesional, sino que debe aportar al estudiante un espíritu crítico.⁴ La excesiva preocupación por el desarrollo de habilidades técnicas puede ser útil para competir en el mercado laboral, pero se aleja, por mucho, del propósito de formar buenos profesionales, entendidos, no como técnicos del derecho, sino como juristas integrales.

³ Pina, Rafael de, "Teoría y práctica en la enseñanza del derecho", *Pedagogía universitaria*, México, Botas, 1960, pp. 26 y ss.

⁴ Pérez Álvarez, María del Pilar, *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Madrid, Dykinson, 2011, p. 50.

Para el modelo práctico, la universidad no está sólo para formar académicos, ni mucho menos eruditos; ése es uno de los varios destinos que pueden elegir los egresados, pero usualmente no es el mayoritario. Las actuales escuelas de derecho están para formar buenos profesionales jurídicos, que se desempeñen como operadores jurídicos en diversas posiciones, siendo así, útiles a la sociedad.

Se mantiene como ideal el anhelo de conseguir un equilibrio entre ambas posiciones; cualquier jurista, más o menos enterado en el tema, podría coincidir en que una enseñanza óptima debiera conseguir un equilibrio entre conocimientos teóricos, aptitudes prácticas y formación en valores. Según Pérez Lledó, tres finalidades han de integrarse en la enseñanza de buenos profesionales, y son la “finalidad cognoscitiva (enseñanza de conocimientos), práctica (capacitación argumentativa) y crítica (educación en fines y valores)”.⁵

Sin embargo, más allá de esa declaración en favor del equilibrio, como ideal, es claro que en la actualidad institucional, la orientación práctica-profesional gana progresivamente terreno, frente al modelo cultural teórico-dogmático; en buena medida, esto es consecuencia de la severa crítica surgida desde hace décadas (hoy, ya un lugar común), sobre la distancia entre lo que se suele aprender en las aulas, el llamado derecho de profesores, y lo que se necesita saber para el desempeño profesional.⁶ El mercado de trabajo se ha transformado de manera importante en las últimas décadas, y las facultades de derecho, sobre todo de las universidades públicas, aún rezagadas frente a las nuevas exigencias laborales, pretenden ponerse al día, para que sus egresados puedan competir en las nuevas circunstancias sociales.

Cabe añadir que la controversia comentada es sólo una de las discusiones que al respecto pueden seguirse en el pensamiento jurídico; si en el caso de esta dualidad entre enseñanza teórica-práctica parece posible pensar en

⁵ Pérez Lledó, Juan Antonio, “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”, en Laporta, Francisco (edit.), *La enseñanza de derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Universidad Autónoma de Madrid, Boletín Oficial del Estado, 2003, p. 213.

⁶ Tradicionalmente ha parecido irresoluble esa separación entre teoría académica y práctica jurídica cotidiana, entre el artificioso derecho académico, y la realidad forense. Quintero Olivares señala: “Los profesores están persuadidos de que los llamados *operadores jurídicos*, que con esa desafortunada denominación se agrupa a todos los que viven de cerca la realidad forense, acogen con escepticismo o desinterés los estudios y análisis de los investigadores o docentes del derecho; es ‘derecho de profesores’, dicen a modo de sentencia que declara su irreversible inutilidad práctica”. Quintero Olivares, Gonzalo, *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Madrid, Civitas-Thomson Reuters, 2010, p. 25.

un equilibrio como ideal, la situación no es igual de pacífica, cuando a la visión del derecho como mecanismo de conservación del orden social se le opone a una que reivindica la utilización del derecho, como lo contrario, es decir, un mecanismo de transformación social.

La primera buscará la formación de un profesional del derecho más bien conservador; mientras que la segunda propugnará la formación de profesionales progresistas, impulsores de transformaciones sociales; al respecto, es claro que la visión conservadora es la que se ha impuesto de manera generalizada en los contextos institucionales.

En el caso de la UNAM, aunque la enseñanza superior se pensó, en un principio, vinculada a ideales, si no revolucionarios, cuando menos comprometidos con las luchas populares, con el paso de las décadas ha favorecido una educación menos comprometida, a partir de una visión conservadora del derecho, como instrumento de gobierno de la sociedad, que pretende afirmar neutralidad, frente a la lucha política que se da en su seno.

Como señalara Neuman, en las escuelas de derecho sólo se estudian los asuntos de las clases poderosas, sin poner mayor énfasis en los reclamos de los desprotegidos; “Los problemas acuciantes de las gentes de abajo —los sin voz— no se estudian y menos aún sus derechos... se estudia para el conocimiento teórico y práctico de los bienes jurídicamente protegidos y los problemas de las clases media y alta —económicamente hablando—”.⁷

Estos estratos sociales, que confirma Neuman, son los que solventan a los abogados y su profesión.

Ahora bien, sobre la concepción de la enseñanza del derecho que se postula en la Facultad de Derecho de la UNAM, como ejemplo más cercano para los autores de este texto, puede decirse que el último plan de estudios de la licenciatura, aprobado en 2010, apuesta por un modelo que tiene como objetivo elevar la competitividad de los egresados en el mercado; para esto, establece itinerarios optativos de especialización en los últimos semestres, y peculiarmente, incorpora el estudio del idioma inglés como asignatura obligatoria, por considerar que la misma constituye un requisito laboral indispensable.⁸

De este modo, la utilidad social del futuro profesional del derecho se equipara —o condiciona, mejor dicho— a su capacidad de competir en

⁷ Neuman, Elías, “El neoliberalismo y la delincuencia actual”, en Oliveira de Barros Leal, César (coord.), *Violencia, política criminal y seguridad pública. Realidad y desafíos en el siglo XXI*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2003, p. 160.

⁸ *Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho*, México, Facultad de Derecho-Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, en http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevo_plan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf.

el mercado de trabajo. En el México contemporáneo, que mira al mundo, ansiando mejorar su participación en el capitalismo global, la discusión sobre la utilidad social tiende a abandonarse, sustituyéndose por una preocupación relativa a la empleabilidad⁹ de los egresados; así, el para qué de la enseñanza del derecho hoy en día se identifica, quizá más que antes con el para encontrar, y mantener un trabajo.

Este modelo tiene cierta correlación con la tendencia internacional en materia de educación universitaria. En el caso de la educación, en la Europa continental, la más cercana en tradición a las universidades latinoamericanas, las reformas llevadas a cabo en últimas décadas dentro del llamado “Proceso de Bolonia” han llevado a colocar como objetivos prioritarios de los planes de estudios, ya no la transmisión de contenidos temáticos, sino la formación de competencias entendidas en un sentido amplio, como la conjunción del saber (conceptos, teorías, modelos, definiciones), y el saber hacer (habilidades, destrezas, aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos), con actitudes y estilos sobre cómo hacer las cosas en cada campo de trabajo.¹⁰

La noción de competencia, con una amplia discusión en psicología cognitiva, fue generalizada en el contexto global durante la década de los noventa. En 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), donde el concepto de competencia se entiende como la “capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas”; a finales del mismo año, inició el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), dentro del cual se entiende que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.¹¹

En el caso concreto de la enseñanza del derecho, y mirando el ejemplo de España, en la labor de identificar competencias, el *Libro blanco*, publicado

⁹ Del inglés *employability*, neologismo que expresa la capacidad de un profesionista de acceder a un puesto de trabajo en el cambiante mercado laboral contemporáneo.

¹⁰ García Martínez, Jesús, “Las competencias y la nueva organización de la enseñanza”, en León Benítez, María Reyes (coord.), *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2007, p. 166.

¹¹ *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, DeSeCo-OCDE, 2005, pp. 2 y 3, en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

por una asociación para la calidad de la enseñanza, presentó un estudio que establece una amplia lista de 23 competencias transversales y 17 específicas, con mayor o menor relevancia, dependiendo del perfil profesional al que se oriente el estudiante; entre las primeras se incluyen: capacidad de análisis y síntesis, conocimientos de informática, conocimiento de una lengua extranjera, trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, liderazgo, espíritu emprendedor, motivación por la calidad. Entre las competencias específicas, relacionadas con los conocimientos de la disciplina (saber), y las habilidades profesionales (hacer), se incluyen la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas, desarrollo de la oratoria jurídica, leer e interpretar textos jurídicos y redactar escritos jurídicos, la adquisición de valores y principios éticos, capacidad de negociación y conciliación, así como conocimientos básicos de argumentación jurídica.¹²

De este modo, la definición, formación y evaluación de las competencias que los estudiantes deben adquirir durante su paso por la universidad aparece en el contexto internacional como la mejor garantía de su empleabilidad; y desde esa perspectiva, se ha propuesto la elaboración de planes de estudio dirigidos a la formación de competencias en el ámbito jurídico, como aquellas habilidades o destrezas indispensables para la práctica laboral del graduado en derecho. Esto, partiendo de que un buen profesional no sólo tendrá que conocer la normatividad, sino también deberá interpretarla y aplicarla, además de comprender y resolver problemas de índole jurídica, realizar investigaciones y proyectos, defender y proteger los derechos humanos, lo cual requiere una sólida formación ética, así como eficiencia y responsabilidad.

Lo anterior es la tendencia en el panorama de la globalización; la convergencia del viejo continente en el “Plan de Bolonia” tiene una vocación, no sólo europea, sino global. Las naciones persiguen el propósito de mejorar la competitividad de sus instituciones en el panorama internacional, el cual es liderado, según los *rankings*, por las universidades estadounidenses. Esta preocupación es compartida por las universidades latinoamericanas, que también enfrentan el reto de fortalecer su posición en esa globalización de la educación superior, y han ido tomando sus propias medidas; por ejemplo, en la cuestión de mejora en la calidad, a través de la implementación de esquemas de transparencia y rendición de cuentas, y sistemas de acreditación de programas de estudio y de evaluación del profesorado.

¹² *Libro blanco. Título de grado en derecho*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2006, pp. 103, 104, 181 y 182, en http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.

Claramente, para las universidades latinoamericanas, hay que puntualizar que enfrentar el reto de la globalización, de ningún modo debe implicar la simple copia de modelos o lineamientos. Las universidades latinoamericanas tienen peculiaridades que las distinguen de las europeas y estadounidenses, las cuales son la vocación social y el compromiso con el desarrollo de sus naciones; así lo reconoce la Declaración Final del Encuentro de Universidades Latinoamericanas, realizado en mayo de 2012 en la ciudad de México, con la participación de rectores, directivos y académicos de cuarenta países, y en la cual se señala que las universidades de este continente tienen la necesidad de transformarse para entrar en sintonía con los rápidos cambios globales; pero al mismo tiempo tienen la responsabilidad de mantener sus raíces y fortalecer el estudio y reflexión sobre las historias y culturas propias; y sobre problemas como la pobreza y la desigualdad, que siguen aquejando a sus naciones.¹³

III. LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA Y EL MERCADO DE TRABAJO

Se ha dicho que el modelo conceptual sobre la enseñanza del derecho que tiende a predominar actualmente es el profesionalizante, el cual concede cierta prioridad en la formación práctica sobre las explicaciones teóricas, y que se margina de otras preocupaciones relacionadas con la lucha ideológica en torno al derecho dentro de la sociedad, limitándose al objetivo prioritario de formar profesionales jurídicos con mayores posibilidades de acceder a los puestos de trabajo.

Si desde el enfoque de la didáctica crítica, los objetivos de aprendizaje se definen como enunciados técnicos que constituyen puntos de llegada del esfuerzo educativo, y, como tales, orientan las acciones de profesores y alumnos,¹⁴ resulta de interés identificar cuáles son los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje declarados desde ese modelo, y revisar si resultan congruentes, no sólo con la concepción teórica asumida, sino también con las exigencias estructurales; es decir, con esa utilidad social que no debe darse por sentada.

Conviene aclarar que dada la existencia de diversas clasificaciones de objetivos para este trabajo, más que los objetivos en sentido estricto, refe-

¹³ “Declaración final. Encuentro de las universidades latinoamericanas ante los rankings internacionales: impactos, alcances y límites”, México, 18 de mayo de 2012, en <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf>.

¹⁴ Morán Oviedo, Porfirio, *op. cit.*, p. 184.

ridos a las situaciones concretas de enseñanza en cada asignatura, son de interés los objetivos generales, definidos en los planes de estudio.

De este modo, si se revisa la exposición de motivos del plan de estudios vigente en la Facultad de Derecho de la UNAM, podrá leerse que, según se afirma en el documento, la licenciatura tiene como objetivo principal

La formación de profesionistas que tengan pensamiento crítico y conocimientos integrales de la ciencia jurídica, que le permitan intervenir y dar soluciones con compromiso social a los problemas que le demande su práctica profesional... asimismo, con el plan de estudios propuesto para la Licenciatura en Derecho, el alumno podrá formarse como especialista en un campo de conocimiento de la ciencia jurídica, lo cual le permitirá insertarse con mayor facilidad en el mercado laboral.¹⁵

Esta amplia declaración de propósitos intenta integrar diversos elementos, como son: *a)* el pensamiento crítico, *b)* los conocimientos integrales de la ciencia jurídica, *c)* el compromiso social al resolver problemas, y *d)* la especialización, como opción para una mejor inserción en el mercado de trabajo; sobre ello, cabe hacer varias aclaraciones.

Primero, respecto a la formación crítica y comprometida, puede considerarse herencia de la tradición social que dio origen a la UNAM; aunque es difícil evaluar en qué medida su inclusión, en el objetivo principal, se trata solamente de una declaración, que al final no se ve reflejada de modo importante en la formación específica que reciben los egresados, pues, como hemos señalado, ahora resulta más preocupante la mejor inserción en el mercado laboral, que el compromiso con las clases desprotegidas.

Si se recuerdan algunas de las discusiones vertidas durante la primera década del siglo XXI, en el contexto en que se planteaba la necesidad de reformar el currículo en derecho, varias posiciones críticas denunciaban precisamente la mercantilización de la educación jurídica, en el sentido de que se intentaba poner ésta al servicio de las fuerzas del mercado; así, los principales cambios introducidos por el nuevo plan de estudios en 2010, respecto a los planes anteriores, son el camino terminal de las especializaciones, y la introducción del inglés, como materia obligatoria, que ya se mencionó con anterioridad.

En segundo lugar, resulta inconsistente que mientras el plan de estudios declara en sus objetivos una preocupación por la inserción laboral de los egresados, en sus contenidos no parece seguir las tendencias profesionalizantes en boga, sino que ratifica la concepción teorizante de la ense-

¹⁵ *Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho, cit.*

ñanza que tanto se ha criticado desde hace décadas; esto, porque se habla de conocimientos, y no de habilidades, ni destrezas o competencias; y además, la idea de práctica profesional que se insinúa queda subordinada a la obtención de esos conocimientos, que se entienden como principalmente teóricos.

En lo específico, lo anterior se confirma si se revisan las asignaturas del nuevo plan, y se observa que en su mayoría siguen teniendo una orientación teórica; de las 68 asignaturas que deberá cursar el alumno, 46 son teóricas, 22 teórico-prácticas, y ninguna, completamente práctica.¹⁶ Esto, frente a otras universidades privadas que, siguiendo modelos importados, principalmente del mundo anglosajón, incluyen en sus planes, créditos bajo la forma de clínicas jurídicas y prácticas profesionales obligatorias.

Aquí conviene hacer un paréntesis, y recordar que el tránsito de un modelo de educación teórica “libresca” a uno de formación preferentemente práctica y profesionalizante va de la mano con la tendencia modernizadora, que ya desde hace varios ayer postula la necesidad de efectuar transformaciones en materia de métodos y técnicas de enseñanza. La propuesta generalizada es la sustitución paulatina del modelo tradicional de enseñanza —cátedra o lección magistral, uso de manuales o apuntes con la información exhaustiva de los temarios; y examen, como técnica dirigida a evaluar los contenidos asimilados—, por otros métodos que impliquen una mayor participación del alumno, como la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de supuestos prácticos.

Si bien no se proscribe la lección magistral, sí se exige actualizar y complementarla con otros métodos, como pueden ser: exposiciones orales de los estudiantes; realización de resúmenes orales o escritos; comentario de noticias de actualidad; actividades de autoevaluación; análisis y crítica colectiva de textos, documentos o audiovisuales; trabajos de investigación; lectura de artículos doctrinales relevantes; comentario de textos normativos; resolución de problemas complejos; experimentación con simulaciones; clínica jurídica; tutorías; realización de seminarios; asistencia a conferencias o jornadas; realización de visitas institucionales; debates y discusiones socráticas, entre otras; en especial, tiene gran respaldo el método del caso, importado de las instituciones estadounidenses.¹⁷

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Para una introducción a este método véase Serna de la Garza, José María, “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en Serna de la Garza, José María (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005, pp. 153-169.

En este escenario, cobra un papel protagónico la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC); así, la llamada informática jurídica no aparece solamente como una disciplina para especialistas, entendida estrictamente como la regulación jurídica de las tecnologías de la información, sino que se considera una asignatura obligatoria para la formación del jurista contemporáneo, que se ve obligado a utilizar las nuevas herramientas en el trabajo jurídico cotidiano.

Esto es entendible, atendiendo a la importancia que las herramientas computacionales han adquirido en las sociedades actuales; en el escenario es conocido cómo la sociedad contemporánea ya no puede imaginarse sin herramientas de este tipo, de modo que los profesionistas del derecho no pueden quedar atrasados en esa situación. Se entiende la necesidad de la actualización, aunque es pertinente no olvidar que otras cuestiones que tocan al trabajo del jurista no deben verse minusvaloradas, frente a la importancia que se asigna actualmente a esas herramientas. Cuestiones como la llamada brecha digital, que separa drásticamente a la fuerza de trabajo ignorante de las TIC, de los nuevos recursos humanos con la capacitación suficiente, reclaman su adecuada atención, tema que no toca a este artículo, pero no está de más mencionarlo.

De vuelta al plan de estudios vigente en la Facultad de Derecho, puede verse que los objetivos generales que se declaran no resultan del todo congruentes con los que la licenciatura termina por conseguir. Se declara como fin la formación acorde a valores del pensamiento crítico y el compromiso social; pero esto, en buenas ocasiones, resultará incompatible con la inserción en el mercado laboral, pues los empleadores, en el mundo capitalista contemporáneo, requieren más bien habilidades que responden a otro esquema de valores, como son la eficiencia, competitividad, utilidad y pragmatismo económico; a su vez, se muestra una preocupación por la inserción laboral de los egresados, pero ésta se verá, en muchas ocasiones, obstaculizada por la formación desde el modelo teorizante que sigue predominando —muchas veces por inercia— en las aulas, y que se ve confirmada en la estructura y en los contenidos del nuevo plan de estudios.

Por ello, el plan de estudios no logra ese ansiado equilibrio entre enseñanza teórica y práctica, sino que toda la formación para el trabajo se confía a las especializaciones en los últimos semestres; a su vez, los disensos sobre lo que debe aprender a ser y a hacer el futuro abogado (buen teórico, buen litigante, buen defensor de causas o valores, etcétera), se canalizan a través de dichas especializaciones, donde cada uno se ocupa de su parcela, desde la cual se argumenta y contraargumenta en favor de un proyecto u otro de enseñanza. Teóricos y prácticos, conservadores y progresistas del

derecho, se desdeñan entre sí, y como el plan de estudios no logra integrar todas las perspectivas en un sistema armónico, reproduce la separación al presentarse al alumno como un conjunto de conocimientos imprecisamente relacionados.

Claramente, la universidad no puede dedicarse a formar solamente pensadores y críticos, dejando de lado el destino laboral de sus egresados; es evidente que la exigencia social es que los estudiantes encuentren un trabajo al salir de aquélla; pero la falta de sintonía que se crea entre los objetivos ideales declarados (la formación de juristas integrales, críticos, comprometidos, algo que sin duda requiere tiempo, y una sólida formación teórica); y las exigencias del mercado laboral (que exige, no juristas integrales, sino técnicos jurídicos, cada vez más especializados), que responde a intereses económicos diversos, y pugna por la conservación del *statu quo* desigual que se vive, lleva a que la enseñanza universitaria del derecho siga un tanto atascada en la inercia de las prácticas tradicionales, por la incompreensión respecto al panorama social contemporáneo, y la falta de claridad sobre los caminos hacia los que deben dirigirse los esfuerzos de cambio.

De ahí que en buena medida se mantenga esa percepción generalizada de que la formación jurídica que se recibe en las escuelas de derecho, principalmente las públicas, adolece de calidad. Hay estudios que coinciden en señalar que “el promedio (no la elite) de los egresados que ‘producen’ las escuelas de derecho no parece tener el nivel y calidad de conocimientos que demandan las nuevas instituciones y tiene dificultades para responder a las nuevas exigencias y expectativas del entorno social en relación con el derecho”.¹⁸

Y así, o el objetivo general de la enseñanza del derecho no se está cumpliendo cabalmente, en cuyo caso el problema no es el qué y el para qué enseñar, sino el cómo hacerlo; o bien, como se ha señalado anteriormente, el problema es que el objetivo general no ha sido bien formulado, pues no alcanza a fundamentarse en una concepción sólida de la enseñanza jurídica, y de manera ambiciosa, pero imprecisa, pretende reconciliar propósitos que en la palestra de la lucha social resultan contradictorios, como son el pensamiento teórico-crítico con las exigencias prácticas del mercado laboral.

Bordieu, al hablar de la división del trabajo jurídico, identificó que existe un antagonismo estructural y una lucha simbólica permanente entre las

¹⁸ Fix-Fierro, Héctor y López-Ayllón, Sergio, “La educación jurídica en México”, en González Martín, Nuria (coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 319, t. II.

posiciones del teórico, dedicadas a la pura construcción doctrinal, y las posiciones del práctico, limitadas a la aplicación.¹⁹ Si se toman en consideración estas ideas, resulta que la posibilidad de un equilibrio satisfactorio entre teoría y práctica en el mundo contemporáneo podría ser más bien un propósito ilusorio, o un adorno retórico, que un objetivo realmente benéfico.

Buscar establecer una medianía entre el desempeño teórico y práctico puede implicar rebajar la calidad y eficiencia de ambos desempeños, al formar profesionales a medias teóricos y/o prácticos, pero sin hacer ninguna cosa de modo óptimo.

De este modo, si la institución universitaria debe ocuparse de la salida laboral de sus egresados —como debe hacerlo, porque de otra manera se convertiría en una institución socialmente inútil—, debe redefinir su concepción de la enseñanza del derecho, asumiendo que: *a*) el equilibrio entre la formación teórica y la práctica suena bien como declaración, pero puede resultar inoperante en la vida social contemporánea, dada la marcada división del trabajo jurídico; *b*) la subordinación de la enseñanza práctica a la teórica nunca formará buenos profesionales, y *c*) las necesidades del mercado laboral sólo se atenderán dando prioridad a los aprendizajes prácticos (capacitación), frente a los meros conocimientos teóricos.

Lo anterior, cabe aclarar, no conlleva de ninguna manera al abandono de los valores que representan el pensamiento crítico y el compromiso social; sólo se trata de establecer un orden, de organizar, asumiendo que en el mundo complejo actual el pensamiento crítico y el compromiso social también tienden a convertirse en actividades especializadas; y, del mismo modo que la práctica jurídica del juez y del litigante requieren destrezas y habilidades diferenciadas, la actividad crítica y el impulso de causas sociales requieren de metodología y rigor profesional; una crítica y compromiso sostenidos, por el simple hecho de considerarlo valioso, sólo conducen a la tozudez teórica y a la superficialidad demagógica, que en nada son útiles para la sociedad.

En el estado actual de la enseñanza del derecho, la concepción que se orienta por la aspiración de formar juristas integrales parece ser ilusoria, porque la complejidad de la vida jurídica se ha vuelto inabarcable; así, puede resultar más conveniente inscribir plenamente a la enseñanza del derecho en los procesos de especialización que caracterizan a la vida institucional contemporánea, separando las formaciones con prioridad práctica para ciertas áreas del mercado laboral, de las formaciones con orientación teórica para otras, como pueden ser la academia e investigación avanzada.

¹⁹ Bordieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer-Palimpsesto, 2001, p. 175.

De este modo, lo que se requiere es organizar; por un lado, atender los requerimientos del mercado laboral, y asumir realmente una orientación profesionalizante en el nivel de licenciatura, proporcionando una educación enfocada a la formación en habilidades y destrezas necesarias para la práctica profesional, y no más, en conocimientos teóricos; y por otro, fortalecer las salidas, a través de las cuales los egresados pueden estudiar teoría en serio, y realizar crítica con rigor y responsabilidad, como son actualmente los posgrados.

IV. COMENTARIOS FINALES

Si se aplica la noción amplia de objetivo de aprendizaje formulada por la didáctica crítica al ámbito de la enseñanza del derecho, se encuentra que los objetivos de la enseñanza jurídica deben definirse de acuerdo con la concepción de enseñanza que se postule, de entre las que pugnan en el universo del pensamiento jurídico.

La concepción de enseñanza del derecho puede expresarse como respuesta a la pregunta ¿qué derecho enseñar, y para qué enseñarlo?; tradicionalmente, la controversia se ha dado entre dos posiciones principales: *a)* el modelo que sostiene la necesidad de formar juristas integrales, teórico-prácticos, críticos y comprometidos, y *b)* el modelo profesionalizante, que da prioridad a la capacitación para el trabajo.

En la Facultad de Derecho de la UNAM, el objetivo declarado en el plan de estudios vigente (2011) intenta equilibrar ambas posiciones, postulando una concepción de la enseñanza que pretende ser integral, atendiendo la capacitación para el trabajo, a través de las especializaciones; pero que termina por privilegiar la formación teorizante, siguiendo la inercia de la enseñanza jurídica tradicional. En el mundo contemporáneo, el ámbito laboral de los profesionales del derecho tiende a especializarse cada vez más, estableciéndose una marcada división del trabajo jurídico, que puede resultar incompatible con las posiciones que defienden una formación integral, equilibrada entre teoría y práctica; en consecuencia, la formación teorizante idealmente integral que se proporciona en la facultad no suele satisfacer cabalmente las expectativas generales de los empleadores, que requieren profesionales con habilidades y destrezas altamente especializadas.

Para que la institución universitaria realmente proporcione una formación acorde al futuro desempeño laboral de sus egresados, deberá redefinir su concepción de la enseñanza del derecho, dando prioridad a los aprendizajes prácticos (capacitación en habilidades y destrezas), frente a los conocimientos teóricos, reconociendo que el equilibrio idealizado entre la teoría

y la práctica es inalcanzable; y, más aún, innecesario, porque los estudios teórico-críticos son ya otra actividad especializada, que debe marcar su independencia frente al ejercicio práctico de la profesión, y ubicarse simplemente como otra posible salida laboral.

V. BIBLIOGRAFÍA

- BORDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, Palimpsesto, 2001.
- Encuentro las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites, México, 18 de mayo de 2012.
- FACULTAD DE DERECHO, *Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho*, México, UNAM.
- FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “La educación jurídica en México”, en GONZÁLEZ MARTÍN, Nuria (coord.), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, t. II.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Jesús, “Las competencias y la nueva organización de la enseñanza”, en LEÓN BENÍTEZ, María Reyes (coord.), *La licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2007.
- Libro blanco. Título de grado en derecho*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2006.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio, “Instrumentación didáctica”, en PANSZA GONZÁLEZ, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, 17a. ed., México, Gernika, 2011.
- NEUMAN, Elías, “El neoliberalismo y la delincuencia actual”, en OLIVEIRA DE BARROS LEAL, César (coord.), *Violencia, política criminal y seguridad pública. Realidad y desafíos en el siglo XXI*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2003.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, DeSeCo, 2005.
- PÉREZ ÁLVAREZ, María del Pilar, *Innovación metodológica y espacio europeo de educación superior. Experiencias docentes en el ámbito del derecho*, Madrid, Dykinson, 2011.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”, en LAPORTA, Francisco (ed.), *La enseñanza de derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Universidad Autónoma de Madrid-Boletín Oficial del Estado, 2003.

PINA, Rafael de, “Teoría y práctica en la enseñanza del derecho”, *Pedagogía universitaria*, México, Botas, 1960.

QUINTERO OLIVARES, Gonzalo, *La enseñanza del derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*, Madrid, Civitas-Thomson Reuters, 2010.

SERNA DE LA GARZA, José María, “El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, en SERNA DE LA GARZA, José María (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005.

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