

LOS OBSTÁCULOS EN CONTRA DE LA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Rosalío LÓPEZ DURÁN*

SUMARIO: I. *Planteamiento.* II. *La investigación como misión de la Universidad y su situación en la Facultad de Derecho.* III. *Los obstáculos que operan en contra de la investigación.* IV. *Los modelos educativos según Jorge Witker y la investigación jurídica.* V. *Conclusiones.* VI. *Obras referenciadas.*

I. PLANTEAMIENTO

A pesar de los buenos propósitos expresados en los planes y programas de estudio de la licenciatura en la Facultad de Derecho de la UNAM, en los cuales, por lo menos desde hace veinte años, se tiene la intención de fomentar e impulsar la investigación, ésta no logra consolidarse ni arraigarse como cultura en la Facultad; antes bien, parece que en los últimos años se ha experimentado un leve retroceso en relación con los años previos, especialmente a partir de que se abrieron las nuevas formas de titulación, que han significado un aumento en los niveles de eficiencia terminal, pero han provocado una disminución muy importante en la investigación, aunque sea en la investigación temprana o inicial, como puede calificarse a la que se realiza en una tesis.

Nuestra hipótesis de trabajo consiste en suponer la existencia de una cultura o subcultura metainstitucional, que opera en contra de los procesos de investigación científica y jurídica, como productos culturales, y que está tan arraigada, que ha afectado de manera importante a nuestra Facultad.

Haremos una breve exploración de algunos de los factores que operan en contra de lo que denominamos como la “cultura de la investigación... específicamente jurídica”, y que deriva en lo que puede conceptuarse como una subcultura de la no investigación, o de plano, en una subcultura contra ésta; asimismo, al final del artículo hacemos una serie de propuestas

* Doctor en derecho, profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho de la UNAM.

encaminadas, por supuesto, a fomentar y consolidar la investigación en la Facultad de Derecho. Si bien, en apariencia, el ámbito es muy específico, concretado a una institución, cuyo desenvolvimiento es muy especial, dadas las características y procedencia de su alumnado, es probable que esas proposiciones puedan servir, al menos como punto de referencia, para otras instituciones.

Esta reflexión se inscribe en el muy merecido homenaje organizado al doctor Jorge Witker Velásquez, quien ha sido referente y punto de inspiración para muchos docentes, que intentamos cubrir el perfil mixto propuesto por nuestra *Alma mater*; es decir, el de ser profesores-investigadores; dicho homenaje fue convocado por tres de las instituciones académicas más importantes en el país, a quienes agradecemos la invitación a participar.

II. LA INVESTIGACIÓN COMO MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SU SITUACIÓN EN LA FACULTAD DE DERECHO

La función de investigación se encuentra prevista en el artículo 1o. de la Ley Orgánica de la UNAM:

La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, *investigadores*, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.¹

De una manera concomitante, en el actual plan de estudios de la Facultad de Derecho se establece como una de las misiones más relevantes, la relacionada con la investigación; por ello,

La Facultad de Derecho tiene como misión formar juristas, especialistas, maestros y doctores a través de la investigación y el conocimiento de frontera, el análisis, la reflexión y discusión inter, multi y transdisciplinaria de su objeto de estudio, preparados para crear propuestas de solución a los problemas nacionales e internacionales, con un enfoque crítico.²

¹ Ley Orgánica de la UNAM, <https://www.dgae.unam.mx/normativo/legislacion/>.

² Proyecto de modificación del Plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho, México, UNAM, Facultad de Derecho, 2011, p. 13, <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf>.

Esto por lo que hace al aspecto serio; es decir, formalmente hablando, la universidad y, por ende la Facultad, están obligadas y se han comprometido a llevar a cabo investigación como parte de sus tareas sustantivas.

En el nivel cognitivo, la investigación es parte sustancial del proceso de conocimiento; una de las formas a través de las cuales el sujeto cognosciente conoce el objeto del conocimiento es a partir de la investigación, la cual implica una serie de actividades que no se llevan a cabo en otros procesos. El sujeto cognosciente abandona la actitud pasiva frente al objeto de estudio, y se interrelaciona de manera activa con él mismo y con el entorno.

Pedagógicamente hablando, la investigación es una de las formas de aprender; hay otras, como por ejemplo, la transmisión directa de la información, la cual nos conduce al modelo de la cátedra tradicional o de la conferencia; pero, potencialmente, la investigación puede ser más significativa para el sujeto cognosciente como forma de llegar al conocimiento partiendo de procesos de investigación; el sujeto debe llevar a cabo una serie de actividades encaminadas al cumplimiento de un propósito.

Éstas serían dos razones adicionales por las cuales es importante la educación en el entorno del proceso enseñanza-aprendizaje de la universidad.

Para conocer el estado que guarda la investigación en la Facultad de Derecho, se puede acudir al Plan de Desarrollo 2012-2013, elaborado por la doctora María Leoba Castañeda Rivas al inicio de su gestión, a cargo de la dirección de la Facultad. En ella se afirma que

El tema de la investigación en nuestra Facultad presenta una serie de debilidades imprescindibles de superar, entre las que destacan, la falta de proyectos colectivos e interdisciplinarios sobre una línea específica, el estudiante no cuenta con una difusión y transmisión de conocimientos debida, se carece de una estrategia al respecto; no contamos con unos lineamientos de procedimiento entre la docencia y la investigación; no son suficientes los eventos para acercar a nuestros estudiantes con los de otras instituciones, lo que propiciaría además de otras bondades, la colaboración y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, multi y transdisciplinarios.³

Frente a esta situación, derivada de un diagnóstico hecho exprofeso para el plan correspondiente, se indica en el mismo documento un hecho lamentable: “La investigación se ha delegado al Instituto de Investigaciones Jurídicas, asumiendo la Facultad y sus profesores de carrera, una actitud cómoda ante la situación”.⁴

³ Castañeda Rivas, María Leoba, *Plan de desarrollo institucional, 2012-2016*, México, UNAM, 2012, p. 13, http://www.derecho.unam.mx/nuestra-fac/plan-de-desarrollo2012_2016.pdf.

⁴ *Idem*.

Si bien es cierto que muchos de los profesores escriben libros, la producción editorial en suma, es probable que sea, porcentualmente hablando, baja, en comparación con la totalidad de los profesores que integran la planta docente.

Dado que no hay una categorización de los tipos y niveles de investigación, la producción editorial de los docentes se dispersa. En el documento referido se indica:

Se reconoce también un bajo rendimiento en la producción de investigación, por la constante violación a las normas estatutarias, por parte de algunos profesores de carrera, al no respetar el tiempo que deben ocupar para sus proyectos. También se reconoce que por lo pronto parece que en la Facultad no se tiene como prioridad a la investigación.⁵

Se reconoce entonces la problemática existente en la Facultad, y se considera la implementación de algunas opciones para solucionarla.

En el documento se expresa que la investigación que se desarrolla en la Facultad se orienta, más que nada, a los procesos de elaboración de tesis; en donde “actualmente la Facultad cuenta con 17 especializados en las diversas disciplinas. Cumplen una tarea de relevancia para la buena marcha de la Facultad: inscribir y dar seguimiento a los trabajos de tesis de los alumnos”.⁶

Si bien la elaboración de tesis es una de las tareas más importantes en las que se reflejan las habilidades para la investigación, es también tan sólo uno de los frutos posibles de la misma; no hay una tradición de elaboración de ensayos o tesinas en la licenciatura, donde se llevan a cabo, cuando mucho, trabajos monográficos, que no tienen la intención de ser propositivos, sino solamente expositivos.

A grandes rasgos, esta es la situación actual de la investigación en la Facultad. Se puede hacer mención de las tendencias actuales de la investigación inicial formal en la misma institución, y esta tendencia apunta a diferir la formación en el ámbito de la investigación en el nivel de licenciatura y dejarla para el nivel del posgrado. Si bien en el objetivo general de la Ley Orgánica de la UNAM, y dentro del actual plan de estudios, se plantea la investigación y formación en esa área, como uno de los objetivos, recientes medidas tomadas parecen contradecirlo. Es tiempo de revalorar la importancia de la investigación y enseñanza de la investigación jurídica en la formación del licenciado en derecho; o, de plano, dejarla como uno de tantos experimentos pedagógicos fallidos o modas excéntricas en el ámbito

⁵ *Idem.*

⁶ *Idem.*

pedagógico, que se pueden descartar, una vez que las aguas de la tradición jurídica han vuelto a su curso natural.

Si fue una moda pasajera, es importante ver a qué propósitos obedecía la intención de obligar a los estudiantes a estudiar en la Facultad de Derecho el método hipotético-deductivo, y tratar de encuadrar en el mismo los procesos de investigación y cuestionamiento relacionados con esta carrera.

Si no fue una moda, y es un elemento indispensable para la formación del licenciado, y ha sido olvidada o marginada, tal vez sea el momento de recuperar su presencia en el mapa curricular, trasladarla, de su actual posición como materia optativa, que compite con el taller de elaboración de tesis, y ubicarla nuevamente en los primeros semestres.

III. LOS OBSTÁCULOS QUE OPERAN EN CONTRA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se tratará de hacer una clasificación muy provisional de aquello que puede considerarse como condiciones que operan en contra de la investigación en términos generales; y en términos más concretos, en contra de lo que podemos denominar como una cultura de la investigación. Si bien es cierto que estos factores pueden impactar de manera muy diferenciada a las diversas instituciones educativas, de acuerdo con el contexto, muy especial, en el cual se ubiquen, pueden ser un punto de partida para un análisis concreto en las entidades educativas en particular.

Para facilitar el análisis, se consideran dos grandes grupos de factores: las instituciones y las metainstitucionales.

Factores institucionales que se encuentran involucrados

Se considerarán solamente cuatro:

- La falta de una cultura de la investigación en la institución concreta.
- Ausencia de una educación para los medios.
- La falta de disciplina personal en la investigación.
- Subculturas que se oponen a la investigación.

A. La falta de una cultura de la investigación en la institución concreta

Como idea inicial de cultura de la investigación, podemos entenderla en un sentido muy amplio, que es el conjunto de productos que, teniendo

como temática central a la investigación, se llevan a cabo en un tiempo y lugar determinados.

Esta idea demasiado amplia conlleva simplemente al reconocimiento de que la cultura es un hecho que se da. Es el corte descriptivo que se hace, respecto de una situación en la sociedad y en un tiempo específico; por ejemplo, el conjunto de investigaciones realizadas en una institución educativa, que tienen ese propósito, en la cual dan cuenta de la cultura de la investigación.

A partir de la conformación de parámetros, es dable tratar de establecer un nivel con el cual se pueden hacer comparaciones interinstitucionales, y otras en cortes temporales diversos en la misma institución educativa; por ejemplo, en una escuela de derecho, donde egresan anualmente un promedio de cien alumnos, el porcentaje de ellos que obtiene la licenciatura a partir de la realización de un trabajo de investigación es de veinte, es probable que nos haga suponer la existencia de una cultura de la investigación relativamente pobre.

Comparada con una escuela de características similares, en la cual el porcentaje de egresados que obtienen la licenciatura con la elaboración de un trabajo de investigación es de cuarenta o cincuenta, por cada cien, nos habla de una institución que, comparada con otra, probablemente puede tener una mayor cultura de la investigación.

Este ejercicio comparativo entre instituciones educativas en un tiempo específico, en donde, pensemos que los datos analizados corresponden al 2008 o 2012, se puede realizar hacia el interior de una institución, pero haciendo diferentes cortes de carácter temporal.

Si una misma institución en 2005 tuvo sesenta alumnos titulados a través de investigación y examen profesional, y en 2010 la cantidad de titulados con el esquema ya descrito, decayó a solamente veinte, implica muy probablemente una disminución en la cultura de la investigación.

Partimos de la idea de que la realización de investigaciones (dentro de las cuales contamos, por supuesto, a las tesis de licenciatura) son una muestra de la cultura de la investigación, y que entre mayor número de tesis registradas en un periodo, se puede suponer que denota una más alta cultura de la investigación.

A esta idea general se puede adicionar una acepción más precisa: la cultura de la investigación como el conjunto de conocimientos y habilidades que se tienen en torno de la investigación en una materia, en un tiempo y en un lugar determinados.

Esta noción, que se puede enlazar con la más general, que fue previamente esbozada, contiene dos elementos muy importantes:

- Los conocimientos sobre la investigación.
- El desarrollo de habilidades para la investigación.

Se da por sentado el hecho de que el conocimiento sobre la investigación se refiere más bien al juicio sobre los procesos de investigación, que en el ámbito de las ciencias puede reducirse al método hipotético-deductivo; pero en las ciencias sociales suele ser un poco más complejo, debido a la existencia de diversas metodologías, teorías, corrientes u orientaciones teóricas, cada una, en ocasiones, poseedora de diversos métodos, o que usa preferentemente diversos métodos de investigación.

El segundo elemento se refiere al desarrollo de habilidades para la investigación, característica que rebasa al elemento previo, pues no solamente se debe conocer la existencia de diversos métodos y técnicas de investigación, sino que además deben saberse aplicar.

Hay una gran diferencia de la simple enumeración de los pasos del método científico, que puede llevar una clase de una hora con ejemplo incluido, a la posibilidad de desarrollar un proyecto de investigación, por lo menos documental, que derive en un producto muy concreto, como un ensayo académico, un artículo, o una tesis, tarea que puede llevar a cabo en promedio entre uno y dos meses.

En el primer caso, el alumno simplemente describirá, al finalizar el tema, cuáles son los pasos del método científico; en el segundo, el objetivo de aprendizaje es mucho más complejo, y llega hasta el nivel de la aplicación del conocimiento; esto es: “al finalizar la unidad el alumno planeará y desarrollará una investigación documental sobre un tema o problema de actualidad, aplicando para ello las técnicas de investigación estudiadas a lo largo de las unidades precedentes”.

La diferencia es significativa, y pudieron verse a lo largo de la historia de la Facultad de Derecho los diferentes matices de la situación.

Hubo en algún momento de la historia de la Facultad una única modalidad con la que se podía obtener el título de licenciado en derecho, y que ésta contemplaba, por un lado, la elaboración de una tesis, y posteriormente la defensa de la misma frente a un jurado integrado por al menos tres profesores.

Dado que era la única forma de obtener el título de licenciado en derecho, los egresados no tenían otra opción, e irónicamente, no había cursos especializados en metodología de la investigación ni materias como el taller de elaboración de tesis, que permitiera a los alumnos adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo un proceso de investigación, ni siquiera uno de corte documental. El resultado era, que no había formación en

investigación ni había cultura de la investigación, pero sí había investigaciones, aunque en ocasiones fueran muy deficientes.

Posteriormente, se implementan una serie de materias encaminadas a dar las herramientas necesarias para la investigación, y la situación cambia radicalmente, pues si había formación en investigación, se fue conformando una cultura de la investigación (la cual era todavía un tanto deficiente), y había investigaciones.

Muy probablemente, en este esquema, era cuestión de tiempo, y de reforzamiento de algunas de las medidas originales, para que se dieran los frutos deseados; o sea, el aumento de la eficiencia terminal, vía la elaboración de tesis y la conformación de una sólida cultura de la investigación, que no solamente obligara a los alumnos (en la única forma de titulación) a llevar a cabo procesos de investigación documental, sino que los preparara para que en el futuro pudieran hacer investigaciones, con independencia de que fueran o no un requisito para obtener grados académicos.

Las medidas a reforzar eran relativamente fáciles, como la formación de los formadores, dado que en la primera generación de profesores que se encargaron de impartir los cursos de técnicas de investigación jurídica no hubo formalmente cursos de formación de profesores, lo cual derivó en una relativa formación de los profesores que estuvieron al frente de los grupos.

Adicionalmente, pudo haber otros mecanismos que reforzaran la cultura de la investigación, pues no había hasta hace algunos años la posibilidad de que los alumnos interesados en publicar investigaciones cortas tuvieran a su disposición un medio para hacerlo; de haber existido, es muy probable que los alumnos se hubieran visto estimulados para desarrollar de manera semiindependiente⁷ sus procesos de investigación.

No hubo tampoco un escalonamiento de los productos de investigación. Una estrategia adecuada para poder ir entrenando a los alumnos interesados en la investigación consiste en darles la oportunidad de desarrollar diversos tipos de trabajos de investigación, desde resúmenes y reseñas bibliográficas o de cultura jurídica (los cuales se consideran como trabajos preparatorios), hasta productos más elaborados, como ensayos, tesinas, artículos, y finalmente, las tesis.

La actual situación apunta hacia la decadencia de la incipiente cultura de la investigación que fue implementada a lo largo de una década. Bajo

⁷ Podemos hablar de investigación semiindependiente, como aquella que realiza el sujeto cognosciente, en este caso el alumno, por iniciativa propia e interés en un tema determinado, sin que medie el interés de obtener algún beneficio concreto, como un aumento en la calificación o una exención. Se habla de semiindependiente, porque está realizada bajo el comentario u observación de un profesor, que funge como un asesor o revisor.

el imperativo de la eficiencia terminal y la competencia de las escuelas de derecho que ofrecían planes de estudio más cortos, con menos materias y con una variada gama de opciones para obtener el título de licenciado en derecho sin tener que realizar investigación o tesis, la Facultad de Derecho, al parecer, tuvo que abandonar su esquema rígido e implementar otras formas de titulación, que han tenido como resultado inmediato el aumento de la eficiencia terminal, pero que han ido en demérito de la investigación y de la cultura de la investigación.

B. Ausencia de una educación para los medios

Entenderemos por educación para los medios, la idea señalada por Roberto Aparici, y que posteriormente traduce como la alfabetización en los medios; esa idea apunta hacia la de educar para los medios, especialmente para los de comunicación.

La idea en apariencia es relativamente nueva, dado que anteriormente la alfabetización se daba simplemente en el contexto de aprender a leer y escribir, operación compleja, pero que involucraba simplemente el conocimiento de un código que se interpreta a través del sentido de la vista, que era estático y desconocido para una gran parte de la población, además de ser totalmente artificial (estamos hablando de una época en la cual solamente una pequeña proporción de la población tenía la posibilidad de leer y escribir).

En ese contexto, la idea de Aparici puede parecer trivial, dado que, como señala el propio autor:

Mucha gente cree que, por el sólo hecho de estar mirando programas de televisión, un individuo está alfabetizado automáticamente. La alfabetización audiovisual requiere de un proceso intencionado similar al que experimenta un individuo que aprender a leer y escribir una segunda lengua. Un individuo que no realiza un proceso sistematizado para leer imágenes y que está siendo bombardeado por imágenes estará en una situación similar a la de un individuo que está rodeado de miles de libros y revistas y no sabe leer y escribir, aunque mirar imágenes sin comprender su significado es más entretenido y fácil que leer un libro del que no se entiende ninguna de sus palabras.⁸

Ciertamente, el lenguaje utilizado por los medios de comunicación (radio, y muy especialmente televisión, cine y video) es relativamente natural

⁸ Aparici Moreno, Roberto, *La educación para los medios de comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 13.

en apariencia, basta simplemente con abrir los ojos para ver, o poner atención para poder escuchar; a diferencia de la lectoescritura, que requiere un entrenamiento previo para poder descifrar los signos, en los cuales se montan las ideas e información; sin embargo, esa facilidad es engañosa, dado que el lenguaje audiovisual tiene componentes que habitualmente no son considerados.

¿Por qué es importante una educación para los medios en el ámbito de la enseñanza del derecho?; damos por sentado, como institución y docentes, que los alumnos tienen un proceso de formación sin el cual no pueden o no pudieron haber ingresado a la universidad, y más específicamente a la Facultad de Derecho. Suele considerarse que tienen un conjunto de habilidades sobre las cuales no es necesario retornar; y cuando se hizo, en los planes y programas de estudio de 1995, hubo una fuerte crítica, porque se introdujeron en ese momento materias como técnicas de investigación jurídica, técnicas de expresión, e incluso, ética jurídica y matemáticas aplicadas al derecho. Se decía que los alumnos, al ingresar a la licenciatura, ya debían saber leer, escribir, hacer operaciones matemáticas básicas y complejas, e inclusive, ya debían saber investigar; en tal sentido, un curso especialmente destinado para la investigación documental jurídica era totalmente innecesario.

La realidad se reveló muy pronto, al darse índices de reprobación muy altos en los primeros semestres de la carrera, antes de que empezaran las materias que tradicionalmente se pensaban, como aquellas que constituyan el eje central de la formación (civil, penal, mercantil, constitucional, administrativo, laboral, etcétera). Las materias en las cuales había índices muy importantes de reprobación eran metodología jurídica, matemáticas aplicadas al derecho y ética jurídica; especialmente grave era la situación en las primeras dos mencionadas, porque en ellas se presuponía que el alumno tenía antecedentes importantes de la educación media superior que le permitían partir, no de cero, como en las materia derecho civil o penal (salvo aquellos alumnos que habían cursado en el bachillerato aquellas relacionadas con el derecho). En metodología, el antecedente era la lógica, y en algunos programas de estudio de bachillerato se tenía una materia de metodología de la investigación, donde se revisaba con mayor profundidad el método hipotético-deductivo aplicado a las ciencias sociales.⁹

⁹ Ejemplo de estos textos es *La lógica de las ciencias*, de Francisco Larroyo, que para 1979 tenía veinte ediciones, y en el cual se abordaban no solamente los temas de la lógica, sino al método científico y las peculiaridades de las llamadas ciencias del espíritu; estos dos temas, analizados en un apartado denominado teorética especial. Una de las ediciones más viejas del texto de Larroyo que fue revisado constantemente por el autor data de 1941.

De una manera similar, podemos señalar el hecho de que alguien haya visto muchas películas, videos o documentales durante su vida; pero eso no lo califica para que sepa mirarlos, descifrarlos, analizarlos, tomar información significativa de los mismos, o simplemente reconocer los detalles finos del lenguaje de los medios.

Regresando a la idea de la educación para los medios, es un tipo de educación o alfabetización que no se ha dado en la Facultad de Derecho, pues no se ha implementado para los alumnos, ni mucho menos para los docentes.

Se tiene la percepción entre las viejas generaciones de profesores (cabe recordar que el promedio de edad docente en la Facultad ronda los cincuenta años), que es necesaria una capacitación en el uso de las modernas tecnologías de la información y comunicación (TIC), dado que, pedagógicamente, los profesores tienen un manejo menos eficiente que los alumnos sobre esas herramientas.

El hecho de que los alumnos superen a los profesores en el uso de las TIC es grave, pero tampoco implica, en el contexto de la idea de Aparici, que “sepan leer adecuadamente” los medios de comunicación. Al respecto, el autor refiere:

Para la mayoría de la población, los medios significan deslumbramiento, novedad, fascinación, ocio, interacción con el mundo. Los medios adquieren una dimensión claramente positiva en el conjunto de la población. Si hay críticas, ellas son superficiales, esporádicas, momentáneas y nunca estructurales.

Los medios parecen transparentes, obvios, nada problemáticos.¹⁰

Reiteramos la pregunta: ¿por qué es importante una educación para los medios en el ámbito de la enseñanza del derecho? La respuesta que hasta el momento se puede dar, es que no lo es, y el argumento más importante que se puede dar es porque los juristas trabajan con hechos, los cuales indagan directamente (o se los dice el cliente, y para beneficio del propio cliente el abogado debe corroborar), y no con las notas informativas o noticias objetivas o sensacionalistas que aparecen en los medios; porque no podemos suponer que los alumnos tienen la capacidad para leer los distintos niveles y matices de los discursos que se generan desde los medios de comunicación masiva.

Una pregunta adicional sería: ¿sirve de algo que los alumnos que están cursando la licenciatura en derecho, y sepan leer los medios de comunicación?, ¿tiene un impacto en su proceso formativo?, ¿puede ser considerado

¹⁰ Morán Costa, Manuel, “¿Por qué educar para la comunicación?”, *La educación para los medios de comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 39.

como un elemento indispensable en su formación?; en un proceso formativo muy restringido, las respuestas para los tres cuestionamientos pueden ser negativas. Con relación a ello, Aparici dice:

El análisis de los medios solamente a nivel ideológico no revela las dimensiones y relaciones que se establecen en la práctica entre el telespectador y los medios. La tarea que tenemos los educadores en el área de la comunicación es desmitificar el punto ideológico y recuperar muchas dimensiones que no son tenidas en cuenta en el análisis: la dimensión de modernidad, de ocio, de seducción, de acuerdo tácito que existe en el proceso de comunicación de masas.¹¹

C. *La falta de disciplina personal en la investigación*

Hay una frase constantemente empleada por una de las profesoras investigadoras de la Facultad de Derecho, quien, sin ser abogada, ha hecho grandes aportaciones a la formación de formadores en la propia institución; nos referimos a Teresa (Tessy) Obregón, quien dice: “El alumno aprende conmigo (docente), sin mí y a pesar de mí”.

A esta idea fascinante, que se refiere a los procesos de aprendizaje de los alumnos, los cuales se pueden dar con el profesor (cuando se dan varias circunstancias, entre ellas que el profesor esté presente, sepa del tema que está abordando, y que también sepa cómo enseñarlo, de tal forma que los alumnos se interesen por él, y que además, lo aprendan); se dan también sin el profesor (cuando éste no está presente en un sistema escolarizado, o se ausenta con frecuencia; y entonces el alumno, *motu proprio*, investiga los temas correspondientes del curso, y logra al final del ciclo escolar, salir adelante en un proceso de evaluación, o simplemente acredita, a pesar de la ausencia del profesor, pues logró aprender sobre una materia); y finalmente, cuando el alumno aprende, aun a pesar del profesor, lo cual lleva a la circunstancia de que el profesor, o no conoce, o no sabe del tema, y/o cómo transmitirlo, y entonces el alumno deberá aprender a pesar de las carencias, la falta de habilidades pedagógicas de los alumnos, o de la personalidad del propio profesor.

Hay, sin embargo, una circunstancia que no es considerada en ese magnífico enunciado de Tessy Obregón, y es el caso en el que el alumno aprende aun a pesar de sí mismo.

Eso conlleva a una falta de disciplina para la investigación, de paciencia para los arduos procesos de implican la recopilación de datos, y que debieron ser aprendidos a lo largo de la formación básica.

¹¹ *Idem.*

D. *Subculturas que se oponen a la investigación*

El concepto de subcultura se utiliza en razón de que se tiene la idea de que la cultura general, de la cual se desprenden culturas menores, no necesariamente apunta en la misma dirección. El término no está contemplado de manera explícita en el *Diccionario de la lengua española*, pero sí es considerado en otros:

- 1) Conjunto de manifestaciones culturales que, derivadas de una cultura general, se diferencian de ésta en ciertos aspectos como el lenguaje, las normas sociales, etc., y nacen dentro de clases o grupos minoritarios, a veces marginados.
- 2) Tipo de cultura dirigida a los sectores populares de una sociedad, cuyas manifestaciones están caracterizadas por una gran simplicidad de forma y contenido.¹²

En la primera acepción, la subcultura implica un “conjunto de manifestaciones humanas” que se derivan de una cultura general, y de la cual se diferencian en algunos aspectos. En el caso concreto, podemos decir que la referencia general de la cultura es la investigación, la promoción de la misma, y que en un grupo minoritario o marginado surge un tipo de manifestación de signo contrario al de cultura general; si ésta es la cultura de la investigación, se puede suponer que la subcultural, marginal y propia de los grupos minoritarios y marginados es la de la no investigación.

Lo grave es suponer o tener evidencias suficientes de que la cultura mayoritaria está contra la investigación y contra todo lo que ella trae aparentado, incluyendo el nuevo conocimiento gestado, el cual, potencialmente hablando, puede crear incertidumbre al cuestionar lo que había sido tomado como verdad.

a. Subcultura del temor a la investigación y a la ciencia en general

Hay un temor generalizado en las sociedades con una profunda raíz amarilla religiosa a las explicaciones de la ciencia; no se ha podido, en muchas sociedades, desterrar esa dualidad opositora entre la ciencia y religión, y la comprobación a través de los sentidos y la fe.

En algunas sociedades, como la nuestra, la oposición entre los posturas llegó a extremos lamentables, como los ocurridos durante la guerra cristera,

¹² Subcultura, en <http://servicios.elpais.com/diccionarios/subcultura>.

en la cual ambos bandos se cebaron sobre inocentes; tanto los militares federales cometieron tropelías contra los feligreses que manifestaban públicamente su fe (lo cual estaba prohibido, violando la prerrogativa de la libertad religiosa), así como los rebeldes cristeros, quienes asesinaron gente inocente, entre ellos a profesores de escuelas rurales.¹³

El hecho es que esa oposición entre la fe y la ciencia, que en algunas sociedades de tradición cultural occidental y cristiana ha quedado más o menos resuelta, y donde cada uno de los sistemas explicativos tiene su propio ámbito sin que exista enfrentamiento o roce entre ellos; sin embargo, no ha logrado consolidarse en nuestro país.

Independientemente de la oposición entre la fe y ciencia, en ocasiones alentada por los miembros de cada uno de los extremos, queda todavía un aspecto por resolver, y es el miedo a lo desconocido, encarnado, en este caso, por las incertidumbres que brinda la ciencia.

En cierto modo, la subcultura del temor a la investigación y el miedo a la ciencia pueden ser concomitantes o tener una diferencia de grado.

Hay abiertamente una subcultura del miedo a la ciencia y a la tecnología; en 2011, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) llevaron a cabo una encuesta sobre la percepción pública en torno de la ciencia y la tecnología. El objetivo, de acuerdo con lo que se manifiesta en el documento metodológico, surgió a partir de que

El interés surge a partir de la preocupación que se tiene por conocer la manera en que la sociedad percibe los múltiples impactos de la ciencia y la tecnología; cómo se vincula con el ámbito científico-tecnológico; qué piensa sobre los resultados de la aplicación del conocimiento; cómo asume el riesgo que entraña el desarrollo de ciertas tecnologías; de qué forma dirime las controversias que la investigación científica produce; cómo se apropiá del conocimiento generado; cuánta confianza tiene en los científicos y especialistas; cuánta información científica fluye socialmente; qué tipo de conocimiento científico debería ser incorporado; qué actitud se adopta frente al sistema científico local.¹⁴

¹³ Edgar González refiere a siete mártires de la educación, cuatro hombres y tres mujeres, que fueron asesinados en diversas partes de la República bajo la acusación de ser comunistas y ofender a la Iglesia. *Cfr.* González Ruiz, Edgar, “Mártires de la enseñanza”, *Revista Contralínea*, México, 9 de mayo de 2010, en <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/05/09/martires-de-la-ensenanza/>.

¹⁴ Encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología en México, Empecyt, INEGI-Conacyt, México, 2011, pp. 5 y 6, en <http://www.siiycyt.gob.mx/siiycyt/docs/Encuestas/SintesisMetodologica-Enpecyt-2011.pdf>.

Los resultados de la encuesta pueden ser considerados como sorprendentes en una sociedad que se considera como potencia emergente en el ámbito económico y en el desarrollo social. Algunos de los cuestionamientos importantes fueron:

La aplicación de la ciencia hace que nuestro modo de vida cambie demasiado rápido, el 82% de los encuestados estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con ese enunciado.

El desarrollo tecnológico origina una manera de vivir artificial y deshumanizada, el 75% de los encuestados estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con ese enunciado. Algunos de los objetos voladores no identificados que se han reportado, son en realidad vehículos espaciales de otras civilizaciones, el 37.7% de los encuestados estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con ese enunciado. En este cuestionamiento hay un alto grado de polarización, dado que el 51.1% de los encuestados estuvieron en desacuerdo.

Algunas personas poseen poderes psíquicos, el 43% de los encuestados estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con ese enunciado, mientras que el 51.1% estuvieron en desacuerdo. Existen medios adecuados para el tratamiento de enfermedades que la ciencia no reconoce (acupuntura, quiropráctica, homeopatía, limpias), el 75.5% de los encuestados estuvieron de acuerdo y muy de acuerdo con ese enunciado.¹⁵

En concordancia con ello, Gil Antón señala que “Los resultados de la encuesta nacional de referencia son alarmantes”. ¿Por qué producen alarma? La imagen de un científico que tienen los mexicanos, en general, se acerca a la de un desaliñado individuo, que puede hacer estallar su laboratorio. Esto es un *cliché*, la imagen remite a un brujo o aprendiz de hechicero, que irresponsablemente mezcla elementos y produce estropicios. Más de la mitad afirmó que los científicos tienen tal cantidad de conocimientos que son peligrosos. No es fácil entender por qué la mitad de nuestros compatriotas opinan así.¹⁶

Quizá una de las reticencias a considerar la existencia de la ciencia jurídica y obrar en consecuencia, como alumno y docente, está emparentada culturalmente con ese temor a la ciencia.

¹⁵ “La tecnología, los ovnis y las limpias son los culpables”, *Nexos*, México, INEGI-Conacyt, 2009, en <http://redaccion.nexos.com>.

¹⁶ Gil Antón, Manuel, “¡Cuidado, ahí viene un científico!”, *El Universal*, México, 6 de enero de 2011, en <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/51223.html>.

b. Subcultura del menor esfuerzo

Se dice que la tendencia natural del ser humano apunta siempre a la simplificación de las tareas, utilizando la menor energía y tiempo posible y obteniendo (o esperando obtener, a pesar de ello) los mejores resultados.

Sin embargo, esa idea de lo natural puede ser simplemente una justificación a posteriori, de un estado de cosas que se dan en la sociedad. En el momento actual, la tendencia de la sociedad apunta hacia obtener mayores beneficios con el menor esfuerzo, lo cual parece estarse afianzado en la época actual y, en opinión de la psicóloga María Isabel Fernández, tiene su origen en la infancia, proceso de formación, y especialmente en el refuerzo de actitudes de los niños, realizado por los adultos en diversos contextos, desde el familiar hasta la educación formal; ámbitos en los cuales se pueden llegar a desperdiciar los talentos o aptitudes naturales que tienen algunos individuos.¹⁷

Ciertamente, la cultura del menor esfuerzo conlleva una dinámica más compleja, que no será analizada en este momento,¹⁸ pero que sí ha impactado de una manera muy fuerte a la investigación jurídica.

Respecto de la vinculación entre la lógica del capitalismo y la cultura del menor esfuerzo, debemos señalar que ambas tienen una estructura similar, en donde se espera obtener el máximo de ganancia o rendimiento con un mínimo de gasto o de inversión; esto no puede ser equivalente, de manera completa, a la llamada subcultura del menor esfuerzo, aunque tengan una estructura común.

Puede suponerse que en la lógica del capitalismo se entiende que se aplica a todo aquello donde prevalece el interés del intercambio, a partir de una contraprestación, generalmente monetaria; en el caso de la cultura, hay de diversos tipos, algunos de los cuales estarán mediando un interés de

¹⁷ Fernández, María Isabel, “La ley del mínimo esfuerzo”, en <http://www.iniciativat.com/component/content/article/1-ninos/206-la-ley-del-minimo-esfuerzo.html>.

¹⁸ Se puede revisar, por ejemplo, la reflexión realizada por Leonardo Iglesias, quien señala la inversión de los valores en la época contemporánea, en la cual los valores económicos se aplican al mundo de la consecución de los valores. Por inversión se entiende el trastocamiento de un orden de cosas que antes era de una forma, y que posteriormente fue de otra. Expresamente indica que se ha invertido la aplicación de la norma cultural, de tal manera que la norma de salir adelante con el propio esfuerzo fue la directiva de muchas de las generaciones que actualmente pertenecen a la clase media, en la cual están procurando que a sus hijos no les cueste tanto como a ellos, y con eso están negando los principios bajo los cuales fueron educados formados como seres humanos, y les permitió escalar niveles en la sociedad. Cf. Iglesias, Leonardo, *La cultura contemporánea y sus valores*, México, Anthropos, 2007, pp. 306 y ss., en <http://books.google.com.mx>.

tipo mercantilista, en donde se observa a la cultura como un producto que es susceptible de ser comprado o vendido; sin embargo, hay otros ámbitos en los que la cultura resulta de un intercambio simbólico, donde los actores se benefician mutuamente, y en ocasiones, sin darse cuenta de ello, pero en primera instancia no tienen como propósito esencial obtener un beneficio material, sino satisfacciones de otro tipo.

Bajo el imperativo de la lógica del capitalismo, la cultura se convierte en un producto más, se enajena de su productor, se despersonaliza y se convierte en una mercancía que se aprecia, no por los valores que trata de realizar; por ejemplo, la belleza o la justicia, sino por la forma en que es apreciada en términos de valor de cambio por una sociedad.

Pero también la cultura se mediatiza y se convierte en un medio para obtener un beneficio económico, y no constituye un fin en sí mismo. Es posible que un producto cultural se realice, no por la satisfacción (personal o muy metafísicamente hablando espiritual) que produce a quien lo desarrolla, sino por los beneficios económicos que le puede redituar.

¿Qué sucede con la investigación? La cultura del menor esfuerzo se refleja en la intención de obtener el título de licenciado en derecho a través de mecanismos que no impliquen los largos procesos de investigación, tan llenos de incertidumbre, por falta de asesores preparados en los procesos de asesoría para la investigación, y que además tienen que lidiar con tortuosos procesos burocráticos.

Esto es, en el mejor de los casos, implica que el alumno elija el camino más corto, no porque no sea capaz de llevar a cabo el largo camino de la investigación, sino por necesidades personales, pues requiere obtener el título de manera rápida; sin embargo, en el peor de los casos, la subcultura del menor esfuerzo encubre pereza intelectual e incapacidad para llevar a cabo las actividades de investigación.

c. Subcultura de la optimización de los resultados

Este aspecto puede ser considerado como el lado de la moneda del punto anterior, pero, desde el ángulo institucional, al menos, puede verse como su correlativo.

En una sociedad en la que interesan los resultados cuantitativos, sin ser muy importantes los cualitativos, se van a privilegiar las cifras, sin tener los elementos suficientes de valoración para hacer un juicio respecto de calidad.

En el caso de las sociedades contemporáneas, en muchas ocasiones se están privilegiando las cifras, cumplir con metas, sin que ello signifique ca-

lidad. En el caso de la educación, es muy común que se lleve a cabo esa operación, la cual encubre la falta de calidad.

Por ejemplo, una de las tareas más importantes de las sociedades contemporáneas es el abatimiento del analfabetismo, pero en la actualidad éste no puede ser conceptualizado simplemente como la incapacidad de leer, el cual se remedia cuando se aprende el alfabeto y la construcción de enunciados, en muchas ocasiones sin sentido, especialmente para los adultos (el enunciado “ese oso se asea”, por ejemplo), sino que tiene una dimensión mucho más profunda, y variantes que hace algunos años eran simplemente motivo de especulación académica. De tal manera que se habla de categorías como la intermedia, donde puede haber en ese sentido analfabetismo pleno o llano, funcional, tecnológico, etcétera.

El analfabetismo es una expresión de pobreza; es un problema antiguo, pero que hoy, en pleno siglo XXI, no está resuelto. Según la UNESCO, hay alrededor de 774 millones de adultos analfabetos (personas que no saben leer ni escribir), siendo dos terceras partes de estas cifras correspondientes a mujeres; además, se calcula que 75 millones de niños no tienen acceso a ningún tipo de educación.¹⁹

Respecto al analfabetismo funcional, se dice que “Tiene como característica que la persona puede leer una palabra o texto pero no puede comprender su significado ni aplicación a la realidad, esto mismo ocurre también con la aritmética. Esto se debe a una precaria formación”.²⁰

E. Factores metainstitucionales que operan en contra de la investigación

a. La presión de la “eficiencia terminal”

En apariencia, la eficiencia terminal poco o nada tendría que ver con los procesos de investigación, enseñanza y capacitación, en los cuales se involucraría a los alumnos de una institución educativa; sin embargo, hay que establecer las condiciones en las que ésta opera como un factor contrario a la investigación y a la promoción de la cultura de la investigación.

En términos generales, se entiende por ese concepto:

Es el porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente los estudios correspondientes a un nivel educativo de acuerdo al número de años programados.

¹⁹ “Asegura UNESCO que 774 millones son analfabetas en el mundo”, nota informativa disponible en <http://unescoguatemala.org/unesco-en-medios/asegura-unesco-que-774-millones-son-analfabetas-en-el-mundo/>.

²⁰ *Idem.*

dos. Se refiere al número total de alumnos que concluyen los requerimientos de un ciclo de estudios específico. Se puede calcular tomando como referencia el número de personas que termina el ciclo en un periodo determinado por normas institucionales, con relación al total de inscritos en el mismo periodo; o bien considerando la proporción de alumnos de una cohorte que termina en un cierto periodo con relación al número de personas que la componen.²¹

Para Cuéllar y Bolívar, cuando se habla de eficiencia terminal se debe hacer mención primero de la eficiencia, lo cual, dicen que es “el grado en que se logra que los alumnos que ingresan al sistema educativo avancen a lo largo de los grados que comprende el nivel educativo en la forma prevista”.²²

Esa definición se acuñó de la necesidad de evaluar el desempeño de los distintos programas, y que derivó en la definición de procedimientos que tienen, además, la finalidad de brindar apoyos, rendición de cuentas, presentación de informes de avances y el establecimiento de indicadores.²³

La idea de la evaluación del desempeño de una institución, no solamente de los alumnos o profesores, sino de toda ella en su conjunto, deriva de una idea relativamente reciente, y podríamos suponer que se acentúa con la consolidación del capitalismo y el surgimiento de la institución educativa.

Cuando surge la escuela pública, o subvencionada, por determinadas organizaciones, eran éstas las que pedían cuentas a la institución de su desempeño, en especial si había más escuelas en el entorno; las comparaciones era un método, quizá elemental, pero eficaz en un principio: ¿cuántos alumnos tienes?, ¿cuántos terminan los estudios en tu institución?, ¿cuántos consiguen trabajo después de haber egresado?; todo ello, en relación con la institución educativa más cercana o las más cercanas en el entorno.

Las escuelas privadas rinden cuentas a los dueños y a los consejos de administración, en tanto que las escuelas públicas eran supervisadas por entidades específicas que tenían a su cargo la organización y determinación de las directrices de la educación en la sociedad.

Posteriormente, se introduce la idea de la dirección del Estado, donde el gobierno, como el responsable de supervisar el mínimo de calidad de las

²¹ *Glosario de términos educativos en Proeduca*, en <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/GlosarioT/Paginas%20Wiki/Eficiencia%20terminal.aspx>.

²² Cuéllar Saavedra, Óscar y Bolívar Espinoza, Augusto, “¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES-ISSSN, vol. XXXV (3), núm. 139, julio-septiembre de 2006, p. 8, en redalyc.uaemex.mx/.../ForazarDescargaArchivo.jsp.

²³ *Ibidem*, p. 9.

instituciones educativas, independientemente de su naturaleza; esto es, que fueran públicas o privadas.

Actualmente la vigilancia de las instituciones educativas se lleva a cabo por diversos actores sociales; entre ellos:

- Los estudiantes involucrados, especialmente cuando existen los mecanismos de retroalimentación institucional que permiten medir el pulso de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los padres de familia (en ambos tipos de escuelas), que en ocasiones se involucran en los procesos educativos de sus hijos, aunque de manera menos directa que en los niveles previos, dado que la mayoría de los alumnos que están en la licenciatura (y por supuesto, en el posgrado) ya son mayores de edad y, por ende, responsables de su desarrollo académico.
- Organizaciones de la sociedad civil interesadas en la calidad educativa; frecuentemente constituidas por instituciones educativas públicas o privadas.
- Instancias gubernamentales encargadas de vigilar el cumplimiento de los requisitos de calidad académica e infraestructura de las instituciones educativas.

En ese contexto, surge la preocupación por la eficiencia terminal; para las instituciones particulares es importante, desde la óptica del negocio, porque entre mayor eficiencia terminal se perciba, habrá una mayor acreditación de la institución frente a la sociedad. Para las instituciones públicas, el punto de partida no es el negocio, sino rendir las mejores cuentas del dinero invertido por la sociedad a través del pago de impuestos. Una escuela pública que atienda a una gran cantidad de población, y que además tenga una alta eficiencia terminal, creará entre la sociedad una percepción muy favorable.

b. El acceso fácil, pero indiscriminado, a fuentes de información

Hace un par de décadas, la única posibilidad de llevar a cabo una investigación (y en este caso nos referimos exclusivamente a la documental), era asistir a las bibliotecas, ya fuera en la Facultad, con acervo cerrado y con espacio muy poco amable; la Central o la Biblioteca México, incluso el recién inaugurado Centro Bibliográfico y Hemerográfico de la UNAM.

En la actualidad, el internet ha cambiado mucho el acceso a la información; el problema, en diversas ocasiones, resulta de la dificultad para dis-

criminar entre una información buena o una información errónea y/o con falta de consistencia; además de que es muy difícil no distraerse del objetivo de la investigación.

La dificultad para discriminar entre información sustentada o fundamentada, y aquella que no lo es, tiene a su vez dos elementos; uno imputable al sujeto cognoscente, y otro al emisor de la información; el primero consiste en el desconocimiento de la naturaleza de las fuentes, lo cual le dificulta distinguir entre una que esté fundamentada y aquella que no lo está; el segundo, se refiere al emisor de la información, el cual sube a la red información muy variada, desde trabajos académicos, que se presume deben estar bien fundamentados (y por lo general, aquellos que son publicados en revistas académicas avaladas por alguna institución u organización, suelen tener cierto rigor, antes de publicarlo en medios electrónicos), hasta reflexiones más personales, algunas de ellas muy sólidas en algunos *blogs*, y otras más, del género del ensayo; sin embargo, hay emisores que dejan información en la red, y que no tiene el mínimo rigor académico, carecen de referencias, las fuentes están citadas de manera incompleta, o de plano son especulaciones sin ningún sustento, y que ni siquiera tienen el mínimo rigor racional de un ensayo.

Respecto a la distracción del objeto de estudio, cabe señalar que eso es factor que compete combatir especialmente al sujeto cognoscente; aunque la institución educativa puede apoyar con el proceso de enseñar a investigar, especialmente en las etapas previas al nivel profesional.

IV. LOS MODELOS EDUCATIVOS SEGÚN JORGE WITKER Y LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

La investigación está ligada, consideramos, al modelo educativo de las instituciones, la cual, suponemos que puede funcionar también como una hipótesis de trabajo:

La investigación y cultura de la investigación se promoverá de manera diferenciada dependiendo del modelo educativo que tenga la institución educativa, de tal manera que habrá modelos educativos que favorecen la investigación, y otros, que no; o lo hacen, en menor proporción.

En relación con el pensamiento del doctor Jorge Witker, él menciona tres modelos educativos, o de docencia; cada uno tiene diferentes características, y asigna al alumno y al profesor roles diversos; incluso, divergentes en el proceso educativo, y que son: el modelo tradicional, el de docencia tecnocrática y el de docencia crítica.

Lo interesante de la clasificación de Witker es que la aplica estrictamente a las escuelas o a las formas de enseñar al derecho, modalidades que se pueden identificar, quizá no de manera pura, pero sí en sus rasgos fundamentales en las actuales escuelas y facultades de derecho en nuestro país. En la descripción que el autor hace de los modelos resaltan las siguientes características:

Modelo tradicional tiene antecedentes medievales y se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, donde el profesor es considerado el dueño del conocimiento y da a los alumnos un papel pasivo y receptivo, sus rasgos distintivos son:

- Verticalismo, al favorecer relaciones jerárquicas en el salón de clases, de subordinación, competitivas, etc. Un superior (maestro) y un subordinado.
- Autoritarismo, al dar la voz a sólo uno de los actores: el docente.
- Verbalismo, al desarrollar las clases preferentemente a través de exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes de conocimiento mismo.
- Intelectualismo, al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística) dejando de lado las áreas afectivas y los valores, separando el aula de toda elación con la realidad social circundante.²⁴

La docencia tecnocrática surge, de acuerdo con Witker, en Estados Unidos, y concibe la labor del docente como una actividad neutral, que es susceptible de ser sometida a procesos de medición. El papel de los docentes y alumnos sigue siendo muy bien definido por el propio modelo, y no hay posibilidad de romper los esquemas planteados de antemano.

Manifiesta, además, que la mayoría de las escuelas de derecho siguen este modelo educativo, incluyendo a la Facultad de Derecho de la UNAM; aunque en su plan de estudios se pretende hacer una combinación de los dos siguientes modelos.

Podríamos decir que en lo más íntimo de la convicción de muchos maestros de la Facultad habita una figura autoritaria, y no es por mala fe, sino por falta de preparación o formación en otros esquemas; además de las condiciones propicias para el cambio.

En la docencia tecnocrática, la tarea docente se concibe como una actividad neutral mediante el adiestramiento a los estudiantes con base en estímulos premio-castigo; su base es la psicología conductista, y se descontextualizan los contenidos de las disciplinas científicas.

²⁴ Witker, Jorge, “Docencia crítica y formación jurídica”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm. 199-200, enero-abril de 1995, p. 266.

Agrega el doctor Witker:

Las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por sofisticados medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes. En cuanto a la evaluación del aprendizaje se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en ellos.²⁵

La enseñanza del derecho suele ser una combinación de modelos, en particular, cuando discursivamente se ha desacreditado tradicional.

En el caso del estudio del derecho, la enseñanza formal del mismo en nuestro país, y de acuerdo con el esquema del doctor Witker, podríamos señalar que se encuentra a medio camino entre el modelo tradicional y el tecnocrático; respecto del primero, porque se establecen relaciones verticales entre el profesor y los alumnos, y donde el monopolio de la sabiduría y de la voz lo tiene el profesor; pero es también tecnocrática, porque institucionalmente se pretende establecer un mecanismo objetivo de evaluación, tanto de alumnos como profesores.

El tercero de los modelos es el de docencia crítica, que concibe a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden sobre él. Se asignan diferentes papeles a profesores y alumnos, y establece entre ellos relaciones menos verticales y más horizontales. Trata de humanizar las relaciones docentes con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad.²⁶

Aunque formalmente varios de los presupuestos del nuevo plan de estudios de la licenciatura en derecho pretenden ser críticos, en realidad, se quedan como preceptos que se establecen, pero que no se cumplen.

La clasificación del doctor Witker es interesante, especialmente para resaltar las ventajas que tiene el modelo crítico, por ser muy útil; aunque podría ser considerado un tanto limitativo, puesto que dentro del modelo tecnocrático pueden suponerse varios de los modelos considerados en otras clasificaciones; por ejemplo, el conductista, cognitivo y constructivista; o en un sentido estricto se excluyen a los dos últimos, y se considera que el tecnocrático solamente considera al conductista, lo cual también es muy restrictivo.

²⁵ *Ibidem*, p. 267.

²⁶ *Ibidem*, pp. 268 y ss.

Creo que debemos entender los modelos de docencia planteados por Witker, como tipos ideales,²⁷ de tal manera que la combinación de los mismos puede dar como resultado una mayor cantidad de herramientas conceptuales.

Respecto a la relación entre los modelos de docencia, la posibilidad de investigación, y de cultura de la investigación, se puede señalar lo siguiente: en el modelo tradicional es poco probable que se pueda fomentar la investigación, dada la naturaleza de la clase-cátedra, lo que el docente dice se considera como la verdad, y al monopolizar éste la voz en el grupo, es poco probable que se aliente la investigación. Por lo general, la base de la clase son los apuntes que puede tomar el alumno de lo que dice (dicta) el profesor o de lo planteado en un libro de texto.

En el modelo tecnocrático, es más probable que se promueva la investigación como parte de las habilidades que se desean desarrollar o perfeccionar en los alumnos; pero siempre bajo esquemas muy dirigidos, con objetivos muy establecidos, y en ocasiones, rigurosos. Las relaciones entre docente y alumno no se modifican de una manera muy significativa, sigue existiendo la verticalidad en ellas, pero en este modelo se matiza o establece a la tecnología como intermediaria de la misma; o, en ocasiones, como una coartada de la misma. El profesor ya no decide de manera autoritaria (o mejor dicho, de manera arbitraria, los parámetros de la evaluación, sino que lo hace toda una institución a través del profesor, y éste además, es evaluado por la propia institución en el nivel de cumplimiento de determinados requisitos formales.

El tipo de investigación que se puede promover es el de las ciencias duras, que a partir de un paradigma, en el sentido más estrictamente kuhniano, trata de desarrollar ciencia normal (también en el sentido kuhniano), y entonces plantean una serie de preguntas de investigación, respuestas y procesos de experimentación, que los alumnos han de repetir para confirmar lo que los investigadores han descubierto; esto sirve como instancia de socialización de los aspirantes para formar parte del gremio de científicos.

Sin embargo, el modelo tecnocrático está sometido a los condicionamientos de la sociedad, sin que eso sea reconocido expresamente, o se hace de manera encubierta, señalando la necesidad de la vinculación entre em-

²⁷ Uso como apoyo la descripción que hace Gildardo Campero sobre la teoría weberiana: “Weber señalaba que la formación de tipos ideales abstractos entre en consideración, no como meta, sino como medio”, esto significa que la construcción de estos tipos no es un fin en sí mismo, sino un medio para facilitar la comprensión del hombre y su cultura. Campero Cárdenas, Gildardo, “El concepto de tipo ideal y la construcción de modelos para el cambio organizacional”, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/40/pr/pdf>.

presa y universidad (en la escuela en términos generales), sin que hable concretamente de una vinculación entre la universidad y sociedad (la segunda queda incluida en el concepto de empresa, aunque no sea en estricto sentido ontológico asimilable).

De esta forma, es probable que se abandone el impulso de la investigación si con ello va en demérito de los intereses de las empresas, del esquema de máximo de ganancias a partir de un mínimo de inversión.

En el modelo crítico, en teoría, es más probable que se promuevan los procesos de investigación, dado que al alumno se le concede una mayor participación en el proceso educativo. Este modelo fue ampliamente explorado en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH) en los primeros años de la década de los setenta, donde se crea con una visión crítica, y con la intención de que los alumnos pudieran aprender a aprender.

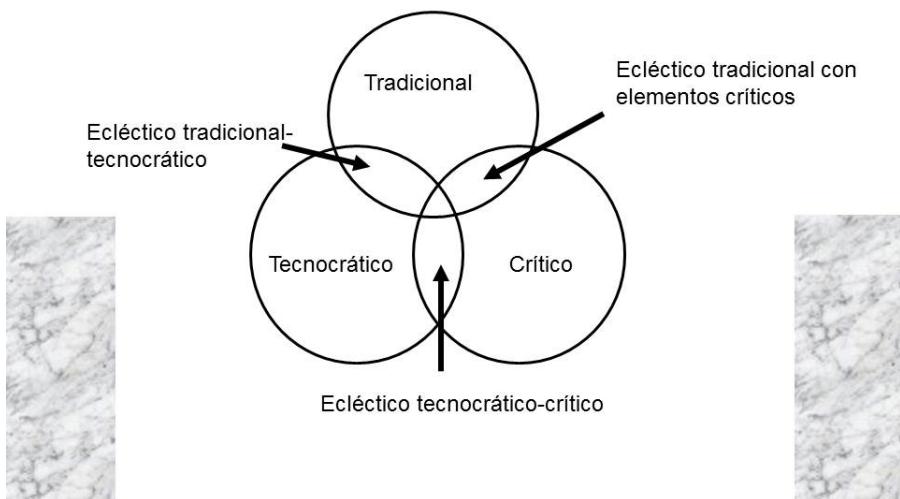
Bajo ese contexto, el resultado fue que se impulsó la investigación, tanto la documental como la experimental; en este último caso, siguiendo el esquema planteado en el modelo tecnocrático, donde se repiten los experimentos que posibilitaron los descubrimientos del conocimiento consolidado, del que se visualiza en el contexto de la teoría de Thomas S. Kuhn, como un conocimiento de ciencia normal.

En el caso de las ciencias sociales, hubo una abierta influencia del materialismo dialéctico, en ocasiones considerablemente ortodoxo y contestatario, lo cual generó problemas de adaptación entre los egresados, quienes en muchas ocasiones fueron calificados como extremadamente críticos.

Cabe resaltar el hecho de que en este modelo se impulsó, al menos en la experiencia universitaria, la investigación de corte documental y experimental.

Mencionamos anteriormente que la gran ventaja reconocida en los modelos desarrollados por el doctor Witker, es que son tipos ideales susceptibles de ser combinados para acercarse de manera más precisa a la realidad, dado que los modelos en su estado puro son difíciles de encontrar. A continuación, se revisarán brevemente los puntos de intersección entre los tres tipos ideales:

Modelos (tipos) ideales y mixtos



1. *Ecléctico tradicional tecnocrático*

Combinación frecuente de un modelo de transición, que parte de una escuela tradicional, o que paulatinamente va incorporando elementos tecnológicos en materia educativa; se va exigiendo a los docentes que cambien y se adapten especialmente a los nuevos procesos de evaluación. La jubilación y el cambio de mecanismos de selección de docentes facilitan el proceso. En ciertas materias o procesos delicados que requieren control, y donde permanecen mecanismos de escuela tradicional.

Puede ser que la incorporación de la enseñanza de la investigación se dé a través, simplemente, de la implementación de materias orientadas a la enseñanza del método hipotético deductivo, pero se hace en un plano muy teórico, sin que signifique darle libertad al alumno para investigar de acuerdo con sus propias inquietudes o intereses, sino más bien como una copia de lo realizado por los grandes investigadores en una escala muy pequeña.

2. *Ecléctico tradicional-crítico*

Combinación poco probable de modelo de transición que parte de una escuela tradicional, y que incorporaría elementos críticos.

Derivaría, por ejemplo, de un proceso de cambio revolucionario, o de la implementación de un modelo nuevo en una nueva escuela. Se exige a los docentes que cambien y se adapten, especialmente a los nuevos modelos de relación e impartición de clases. La creación del CCH fue un ejemplo, como ya lo hemos mencionado, pero hay que resaltar que si el entorno no favorece, la transición tiende al fracaso.²⁸

En el modelo tradicional-crítico se puede ocasionar un conflicto muy fuerte entre lo viejo y lo nuevo; entre las tendencias a considerar, un proceso comunicativo vertical (propio del modelo tradicional), y el proceso comunicativo horizontal (del modelo crítico); y por supuesto, entre una vocación autoritaria y una más democrática.

Es probable que en este esquema ecléctico se dificulte la enseñanza e impulso de la investigación; o habrá, en todo caso, medidas contradictorias en ambos sentidos; es decir, reforzar las características autoritarias y permitir a los alumnos, realizar procesos de investigación a partir del desarrollo de sus inquietudes.

3. *Ecléctico tecnocrático-crítico*

Combinación poco frecuente de un modelo de transición, que parte de una escuela tecnocrática, más o menos consolidada, y que paulatinamente va incorporando elementos críticos.

²⁸ Una evidencia de esto se puede encontrar en un estudio del CCH, que contiene los resultados de una encuesta, donde se exploran las creencias de los jóvenes mexicanos, hombres y mujeres respectivamente, entre 12 y 29 años; de ellos, el 79%, y 87% creen en el alma; el 57%, y 64% creen en el infierno; el 73.8%, y 83.9%, en los milagros; el 45%, y 46% en espíritus y fantasmas; y, finalmente el 24%, y 32% creen en los horóscopos. Y señala que, “ante esta situación, la enseñanza del CCH requiere fomentar el pensamiento autónomo e independiente. De manera que no puede asumir una forma de mera transmisión de creencias, sino impulsar una docencia en la que éstas se analicen libremente. Por ejemplo, en clases de Historia se pueden abordar temas de religión pero como un fenómeno social que ha tenido su importancia en épocas específica; o bien en materias como Antropología, psicología o filosofía se puede contribuir a aclarar las necesidades que tratan de satisfacer los credos. En síntesis, ante esta situación de la cultura imperante en los jóvenes es necesario que en la escuela se formen habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan al alumno desarrollar un pensamiento crítico”. *Cfr. Diagnóstico institucional para la revisión curricular*, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2011, pp. 24 y ss., <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico2011.pdf>.

Se va exigiendo a los docentes que cambien, en primer lugar, la actitud frente a los alumnos, la forma de relacionarse con ellos, lo cual puede dar como resultado una relación más horizontal entre ambos elementos. Falta, por supuesto, vincular a la parte de las autoridades, lo cual, en teoría, debería acontecer en un modelo crítico mucho más puro.

Este modelo de transición se daría, inferimos, en otro tipo de sociedad, implicaría un cambio general; por ejemplo, la transición social democrática o con una consolidación democrática y el paso a una más abierta, donde puede coexistir la tecnología, el uso de ésta (especialmente de las TIC), con un enfoque crítico sobre la sociedad y sus instituciones.

En este modelo ecléctico podría impulsarse la investigación, ya que se tiene el respaldo de la tecnología, respecto de la cual no hay reservas para usarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje; puede ser, incluso, un complemento en las clases del sistema escolarizado y un elemento fundamental en los sistemas de educación a distancia, o de universidad abierta.

Además, se tiene el componente crítico, a partir del cual se analiza el contexto social e institucional en el que se lleva a cabo el proceso educativo; en ese tenor, la investigación será una herramienta fundamental, y la mejor forma de consolidar las características será través del impulso de la investigación y de la cultura de la misma.

De los modelos eclécticos, a nuestra consideración, el anterior es en el que se puede impulsar más la investigación y donde puede ofrecer los mejores resultados, puesto que en los dos restantes significaría un conflicto con las características conservadoras de los modelos mixtos ya descritos.

4. De la preparación de los docentes como guías en los procesos de investigación

En su obra, *Investigación jurídica*, Jorge Witker hace una enumeración de las funciones que debe cumplir un profesor en los procesos de investigación:

- a) Orientar al alumno sobre la estructura concreta de la investigación jurídica, asesorándolo en la elaboración de hipótesis, índice y esquema provisional;
- b) Guiar la planeación y ejecución de investigaciones de campo (encuestas, entrevistas, etcétera);
- c) Proporcionar la bibliografía básica para la documentación teórica;
- d) Revisar los capítulos, indicando las correcciones que se ameriten;

- e) Dar su aprobación final al trabajo terminado, certificando que la investigación presenta una posición razonable, respaldada adecuadamente, y que dicha información cubra las fuentes principales.
- f) Infundir en el alumno la necesidad de arribar, vía conclusiones, a productos científicos (tesis) nuevos que constituyan un aporte.
- g) Al momento de la elección del tema, propiciar en el alumno laquietud por temas jurídicos actuales e importantes.
- h) Discutir con el alumno lecturas atingentes al tema, a fin de ejercitar una lectura eficaz y útil, discriminando lo principal de lo accesorio.²⁹

Resulta claro que los docentes, cuando asumen la tarea de investigadores, se convierten, de simples transmisores del conocimiento, lo cual de por sí es una tarea difícil, en formadores de personas que enfocan sus esfuerzos hacia la investigación; el proceso es complejo, ya que implica varios pasos que se deben seguir de una manera secuenciada y acumulativa; es decir, aprender, esto es, tener el conocimiento; aprender a transmitirlo y a apoyar el desarrollo de habilidades para la investigación.

V. CONCLUSIONES

La investigación es indispensable en la formación del licenciado en derecho. Más allá del conocimiento sistemático de la estructura de nuestro sistema jurídico nacional, el egresado de la licenciatura debe conformar también una visión crítica de su realidad y de su inserción en una determinada realidad.

La investigación y cultura de la investigación se encuentran en decadencia en la Facultad de Derecho de la UNAM.

Es momento de recuperar la presencia de las materias vinculadas con la investigación (técnicas de investigación, técnicas de expresión y taller de elaboración de tesis) en el mapa curricular de la licenciatura, trasladarlas de su posición como materias optativas, y reubicarlas en las obligatorias.

Reconocer como institución, y como parte de una institución, el lugar en que se encuentra la investigación, y desarrollar las actividades correspondientes si se determina que la situación actual no es satisfactoria.

Plantear un adecuado gradualismo en la enseñanza de los procesos de investigación, de tal manera que los alumnos aprendan y practiquen el desarrollo de trabajos preliminares, como resúmenes, reseñas críticas, ensayos, tesinas y artículos, como preámbulo, para la tesis.

²⁹ Witker Velásquez, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995, p. 12.

Combatir la inercia provocada por las subculturas que van en contra de la investigación jurídica.

Promover la conciencia, en los profesores, del compromiso universitario de, no solamente transmitir el conocimiento, sino ayudar a crearlo y apoyar a los estudiantes a iniciarse en el proceso de investigación.

VI. OBRAS REFERENCIADAS

- APARICI MORENO, Roberto, *La educación para los medios de comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- CAMPERO CÁRDENAS, Gildardo, *El concepto de tipo ideal y la construcción de modelos para el cambio organizacional*, México, Instituto Nacional de Administración Pública, 1979.
- CASTAÑEDA RIVAS, María Leoba, *Plan de desarrollo Institucional, 2012-2016*, México, UNAM, 2012.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, *Diagnóstico institucional para la revisión curricular*, México, UNAM, 2011.
- CUÉLLAR SAAVEDRA, Óscar y BOLÍVAR ESPINOZA, Augusto, “¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, ISSN, vol. XXXV (3), núm. 139, julio-septiembre de 2006.
- FACULTAD DE DERECHO, *Proyecto de modificación del plan y programas de estudios de la licenciatura en derecho*, México, UNAM, 2011.
- GIL ANTÓN, Manuel, “¡Cuidado ahí viene un científico!”, *El Universal*, México, 6 de enero de 2011.
- GONZÁLEZ RUIZ, Edgar, “Mártires de la enseñanza”, *Contralínea*, México, 9 de mayo de 2010.
- IGLESIAS, Leonardo, *La cultura contemporánea y sus valores*, México, Anthropos, 2007.
- INEGI, *Encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología en México*, INEGI-Conacyt-Empecyt, 2011.
- , “La tecnología, los ovnis y las limpias son los culpables”, *Nexos*, México, INEGI-Conacyt, 2009.
- LARROYO, Francisco, *La lógica de las ciencias de Larroyo*, 20a. ed., México, Porrúa, 1979.
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.

MORÁN COSTA, Manuel, “¿Por qué educar para la comunicación?”, *La educación para los medios de comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN DE GUANAJUATO, *Eficiencia terminal, Glosario de términos educativos en Proeduca*, Guanajuato, Secretaría de Educación de Guanajuato.

WITKER VELÁSQUEZ, Jorge Alberto, “Docencia crítica y formación jurídica”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núm.199-200, enero-abril de 1995.

_____, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995.